

321via.ch

**design di una piattaforma per lo sviluppo
di competenze linguistiche,
interlinguistiche e interculturali
dell'italiano in Svizzera**



by
Sara Alloatti

A thesis submitted in fulfilment
of the requirements for the degree of
Philosophiae Doctor

Head of Discipline and Director of Research: Professor Paolo Bartoloni
Supervisor of Research: Dr Laura Incalcaterra McLoughlin

Italian Studies
College of Arts, Social Sciences and Celtic Studies
School of Languages, Literatures and Cultures
National University of Ireland, Galway

31 May 2017

Indice

Abstract	6
1 Premesse	7
1.1 Da un convegno al progetto	7
1.2 Ambiti disciplinari	10
1.3 Paradigmi di ricerca e interventi didattici	11
1.4 "Research questions" e "Gestaltungsaussagen"	17
1.5 Modelli di <i>instructional design</i>	20
1.5.1 Modello ADDIE	20
1.5.2 Modello 4C/ID-Model	21
1.5.3 Modello ARCS	23
1.6 Un approccio eclettico	23
2 L'italiano in Svizzera	26
2.1 Multilinguismo svizzero	26
2.1.1 Dialetti	29
2.1.1.1 Svizzero-tedesco	29
2.1.1.2 <i>Patois</i> francoprovenzale	30
2.1.1.3 Dialetti ticinesi e grigionitaliani	30
2.1.1.4 Idiomi romanci	31
2.1.2 Varietà di italiano in Svizzera e italiano elvetico	31
2.2 Coesione nazionale	35
2.2.1 La legge sulle lingue (Lling) e l'ordinanza sulle lingue (OLing)	38
2.2.2 La legge sulla promozione della cultura (LPCu)	40
2.2.3 La legge sulla radiotelevisione (LRTV)	40
2.3 Apprendimento dell'italiano L2/LS in Svizzera	43
2.3.1 L2 vs. LS	44
2.3.2 Scuola dell'obbligo	48
2.3.2.1 Scuole primarie	49
2.3.2.2 Secondario I	51
2.3.3 Secondario II	52
2.3.3.1 Formazione professionale	53
2.3.3.2 Scuole specializzate	53
2.3.3.3 Scuole di maturità	53
2.3.4 Settore terziario	56
2.3.4.1 Centri linguistici e corsi di lingua	56
2.3.4.2 Facoltà di italianistica	57
2.3.4.3 Abilitazione all'insegnamento dell'italiano	58
2.3.5 Corsi per adulti	58
2.3.6 Autoapprendimento	59
2.3.7 Insegnanti	61
2.4 Uso dell'italiano nel mondo del lavoro	62
2.4.1 Aziende	63
2.4.2 Amministrazione federale	65
2.5 Implicazioni del contesto politico-linguistico per il progetto 321via.ch	67
3 Analisi di soluzioni esistenti	73
3.1 Criteri di selezione	73

3.1.1	Autenticità: il criterio principe	74
3.2	Materiali didattici svizzeri.....	82
3.2.1	Tedesco L2/LS	82
3.2.2	Italiano L2/LS	84
3.2.2.1	“Tracce”: manuale per germanofoni	84
3.2.2.2	“Capito? ”: sequenze didattiche per francofoni.....	86
3.2.3	Romancio L2/LS	88
3.2.3.1	“Chapeschas”: sequenze didattiche per germanofoni.....	88
3.2.4	Francese L2/LS	90
3.3	Materiali didattici internazionali.....	91
3.3.1	Italiano L2/LS	91
3.3.1.1	“Ci vuole orecchio”: ascolti autentici italiano L2	92
3.3.1.2	“Ascolto medio” e “Ascolto avanzato”	93
3.3.1.3	Progetto Lira	94
3.3.1.4	Prove di ascolto in esami di certificazione.....	95
3.3.2	Tedesco e francese L2/LS.....	96
3.3.2.1	TV5monde.org	96
3.3.2.2	RFI.fr.....	100
3.3.2.3	Deutsche Welle	103
3.3.2.4	Deutsch für dich	103
3.3.2.5	Siti commerciali	105
3.3.2.6	Case editrici	108
3.3.3	Materiali per l’insegnamento senza didattizzazione predefinita	109
3.3.3.1	Scuolavisione / lvideo.education	109
3.3.3.2	RTS découverte e SRF Myschool.....	110
3.3.3.3	RAI Lesson plan.....	112
3.4	Implicazioni delle soluzioni esistenti per il progetto 321via.ch.....	114
4	Obiettivi didattici	119
4.1	Premessa sull’idoneità dell’uso di materiale autentico	119
4.2	Sviluppo di competenze linguistiche	124
4.2.1	Competenze ricettive.....	124
4.2.2	Livelli linguistici.....	126
4.3	Sviluppo di competenze di intercomprensione linguistica	130
4.3.1	Approccio plurale	130
4.3.2	Didattica dell’intercomprensione.....	131
4.4	Sviluppo di competenze interculturali	134
4.4.1	Per una visione pluricentrica	134
4.4.2	Definizioni di competenza interculturale.....	135
4.4.3	Potenziale dei materiali autentici	140
4.4.4	Potenziale delle attività didattiche	143
4.5	Implicazioni principali dell’analisi degli obiettivi per il design di 321via.ch.....	146
5	Target, contesti d’uso e risorse.....	148
5.1	Stakeholder e utenti	148
5.2	Contesti d’uso	150
5.3	Risorse	151
5.3.1	Risorse tecnologiche.....	151
5.3.2	Risorse di contenuto.....	152
5.3.3	Risorse umane	152
5.3.4	Altre risorse	153
5.4	Implicazioni dell’analisi di utenti, contesti d’uso e risorse per 321via.ch.....	153

6	Progettazione, sviluppo e implementazione	156
6.1	Contenuti didattici.....	158
6.1.1	Macrostruttura: <i>learning object</i>	159
6.1.1.1	<i>Flow</i>	160
6.1.1.2	<i>Drop out</i>	161
6.1.1.3	<i>Edutainment</i>	163
6.1.2	Microstruttura: <i>task</i>	166
6.1.3	Progressione e difficoltà	170
6.1.3.1	Complessità cognitiva.....	172
6.1.3.2	Funzione di correzione.....	172
6.2	Piattaforma operativa	175
6.2.1	Il mockup.....	175
6.2.2	Caratteristiche tecniche del LCMS.....	176
6.3	Guida per redattori di 321via.....	178
6.3.1.1	Generalità	180
6.3.1.2	Moduli, esercizi, item, materiali	181
6.3.1.3	Tipi di esercizi e funzioni in dettaglio.....	183
6.4	Moduli e task: alcuni esempi.....	186
6.4.1	Il primo modulo.....	186
6.4.2	Esempi di <i>task</i>	188
6.5	Implementazione	201
7	Validazione	203
7.1	Testing della piattaforma applicativa.....	203
7.2	Testing dei contenuti didattici	204
7.3	Sviluppo di nuove funzionalità	206
7.3.1	Autovalutazione	206
7.3.2	Attività per contesti di classe	206
7.3.3	Test di profitto	207
8	Analisi degli interventi didattici.....	208
8.1	Intervento didattico 1: team redazionale	208
8.1.1	Il <i>focus group</i>	210
8.1.1.1	<i>Research question 1a</i>	212
8.1.1.2	<i>Research question 1b</i>	215
8.1.1.3	<i>Research question 1c</i>	216
8.1.1.4	<i>Research question 1d</i>	219
8.1.1.5	Oltre le "research question"	220
8.2	Intervento didattico 2: studenti di didattica dell'italiano L2/LS	223
8.2.1	Il questionario	225
8.2.1.1	<i>Research question 2a</i>	225
8.2.1.2	<i>Research question 2b</i>	226
8.2.1.3	<i>Research question 2c</i>	227
8.2.1.4	<i>Research question 2d</i>	227
8.2.1.5	Oltre le "research question"	228
8.3	Intervento didattico 3: insegnanti.....	231
8.3.1	I questionari.....	231
8.3.1.1	<i>Research question 3a</i>	232
8.3.1.2	<i>Research question 3b</i>	233
8.3.1.3	<i>Research question 3c</i>	234
8.3.1.4	<i>Research question 3d</i>	235
8.3.1.5	<i>Research question 3e</i>	235

8.4	Intervento didattico 4: liceali studenti d'italiano L2/LS	237
8.4.1	Il questionario	237
8.4.1.1	<i>Research question 4a</i>	238
8.4.1.2	<i>Research question 4b</i>	239
8.4.1.3	<i>Research question 4c</i>	240
8.4.1.4	<i>Research question 4d</i>	241
8.5	Analisi dei dati statistici rilevati da Google Analytics	245
8.6	Convergenze e divergenze	248
9	Conclusioni e prospettive	249
9.1	Possibili sviluppi dell'artefatto 321via.ch	250
9.1.1	Nuovi contenuti didattici in 321via.ch	250
9.1.2	La versione francese 321partez.ch	251
9.2	Apertura verso ulteriori studi	253
9.2.1	Tassonomia di attività didattiche	253
9.2.2	Formazioni continue su 321via.ch	253
9.2.3	Valutazione dell'efficacia di 321via.ch	254
9.3	Gestaltungsaussagen" o raccomandazioni	255
	Abbreviazioni	257
	Appendice A	272
	Appendice B	276
	Appendice C	280
	Appendice D	287

Declaration Regarding the Work

I, the Candidate, certify that the Thesis is all my own work and that I have not obtained a degree in this University or elsewhere on the basis of any of this work.

Abstract

Italian is one of the four national languages of Switzerland and, with German and French, its official language. Although protected by law, in the last two decades Italian in schools has suffered a number of attacks that highlighted the need for specific language policies and relative pedagogical implementation.

This project is located in the latter sphere of action and aims to fill a gap in the landscape of educational offers for teaching Italian in Switzerland. Following the paradigm of “gestaltungsorientierte Forschung”, and more specifically the design-based research approach, this thesis examines the phases of conception, design, development, implementation and assessment of the web-based training 321via.ch – a learning platform conceived to develop Italian language skills at A1-B2 level on the one hand and interlinguistic and intercultural competences specific to the Swiss Italian reality on the other. The end result consists of a technical solution (a learning content management system with a highly flexible authoring tool) and an educational solution, consisting of some thirty learning objects and about 200 learning tasks.

The summative assessment that concludes this thesis focusses on the impact of the first solution on both the editorial team and university students of Italian Language Education and of the second on a sample of Italian teachers and high school students: data collected allows for an evaluation of the respondents’ perception of 321via.ch usefulness as a teaching or learning tool and their willingness to refer to it in the future, at the same time pointing to possible paths for future developments and further research.

L’italiano è una delle quattro lingue nazionali della Svizzera e, accanto a tedesco e francese, sua lingua ufficiale. Anche se tutelato a livello giuridico, negli ultimi due decenni l’insegnamento dell’italiano ha subito, nella prassi, numerosi attacchi che hanno evidenziato il bisogno di interventi politico-linguistici ed educativi.

Il seguente progetto si situa in quest’ultimo ambito d’azione e mira a colmare una lacuna nel panorama delle offerte didattiche per l’insegnamento dell’italiano in Svizzera. Seguendo il paradigma della *gestaltungsorientierte Forschung*, e più in particolare l’approccio della *design-based research*, la presente tesi studia le fasi di ideazione, progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione del *web-based training* 321via.ch, una piattaforma didattica volta a sviluppare da un lato competenze linguistiche ricettive dell’italiano ai livelli A1-B2 e dall’altro competenze interlinguistiche e interculturali specifiche alla realtà italofona elvetica. Il prodotto così elaborato si compone di una soluzione tecnologica, un *learning content management system* con un software autore particolarmente flessibile, e di una soluzione didattica composta da una trentina di *learning object* e da circa 200 *learning task*.

Oggetto dell’analisi sommativa che conclude questa tesi è l’impatto del primo artefatto sul team redazionale e su studenti di didattica dell’italiano LS e del secondo artefatto su un gruppo di insegnanti e di studenti di liceo: i dati permettono di valutare se gli intervistati, nella propria percezione soggettiva, considerano 321via.ch uno strumento d’insegnamento o d’apprendimento utile a cui fare riferimento anche in futuro, fornendo inoltre spunti per sviluppi futuri e ulteriori ricerche.

1 Premesse

1.1 Da un convegno al progetto

Il 6 e 7 settembre 2013, "Italiamo", il primo congresso svizzero degli insegnanti¹ di italiano L2/LS nelle scuole medie e medie-superiori, accoglie 150 docenti provenienti dalla Svizzera francese e tedesca nelle aule dell'Università della Svizzera Italiana a Lugano (Figura 1). Due sono gli scopi ultimi dell'incontro:

- 1) favorire l'ampliamento e la coesione di una rete capace di assumere posizioni forti nei confronti di tagli, proposti o messi in atto, delle ore di insegnamento dell'italiano (cfr. 2.3.3);
- 2) definire proposte operative per la promozione dell'italiano nei territori d'Oltralpe, cioè principalmente nella Svizzera francese e tedesca.



Figura 1: apertura del convegno "Italiamo" nell'aula magna dell'USI (immagine riprodotta con il consenso dell'Università della Svizzera italiana).

E mentre un fitto programma di relazioni, dibattiti e tavole rotonde mira a presentare associazioni, istituzioni, politici e gruppi di lavoro operanti per la tutela e la promozione dell'italiano, nonché progetti da loro messi in atto o in corso di realizzazione, sono i diversi momenti di scambio formale e informale tra relatori e partecipanti che permettono di raccogliere idee su interventi nuovi e possibili, e di dare l'avvio a nuove collaborazioni.

¹ Nel presente lavoro si utilizza la forma maschile sottintendendo anche quella femminile.

La “lavagna delle idee” (Figura 2) riassume queste proposte operative, accomunate da un concetto che è il filo rosso del convegno stesso: per promuovere la lingua italiana in territorio elvetico bisogna considerarla in primo luogo una lingua nazionale. Di conseguenza, i progetti di promozione devono avere portata svizzera; la rete tra i docenti deve essere rafforzata da collaborazioni con enti politici e istituzioni già attivi sul fronte; e infine: occorre lavorare sull’immagine dell’italiano in Svizzera e sulla sua importanza per la coesione nazionale della “Willensnation”² svizzera.

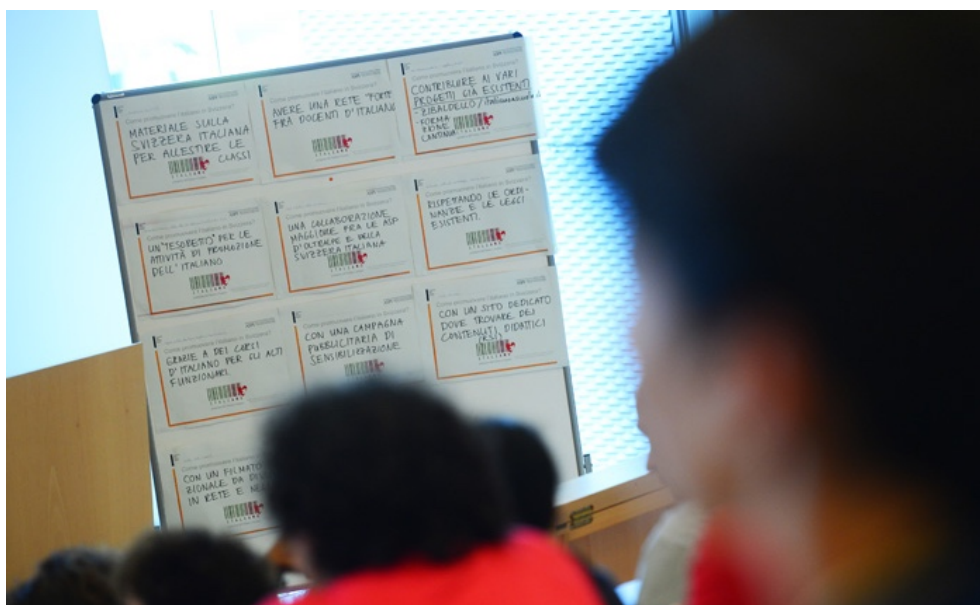


Figura 2: la lavagna delle idee (immagine riprodotta con il consenso dell’Università della Svizzera italiana).

L’oggetto della presente tesi è presente *in nuce* sulla lavagna delle idee: a destra, in basso, si legge: “*Come promuovere l’italiano in Svizzera? Con un sito dedicato dove trovare contenuti didattici (RSI)*”³. Dietro a questa formulazione poco trasparente, si nasconde l’idea di un sito (successivamente chiamato 321via.ch) attraverso il quale l’insegnante e l’apprendente di italiano possono accedere a materiali della Radiotelevisione Svizzera Italiana (RSI) appositamente didattizzati per l’apprendimento dell’italiano L2/LS.

² Espressione tedesca senza un corrispondente italiano o francese traducibile con ‘nazione nata da una volontà politica comune’, col significato più specifico di ‘nazione fondata sulla volontà di una convivenza di più etnie’ e tradotta in alcuni documenti del Consiglio Federale come ‘nazione democratica volontariamente unita’.

³ Le altre proposte operative riportate sui fogli intestati “Come promuovere l’italiano in Svizzera?” sono 1) “materiale sulla Svizzera italiana per allestire le classi”, 2) “avere una rete forte fra docenti d’italiano”, 3) “contribuire ai vari progetti già esistenti: Zibaldello, italianoascuola.ch, formazione cantonale”, 4) “un tesoretto per le attività di promozione dell’italiano”, 5) “una collaborazione maggiore tra le Alte Scuole Pedagogiche d’Oltralpe e della Svizzera italiana”, 6) “rispettando le ordinanze e le leggi esistenti”, 7) “grazie a dei corsi d’italiano per alti funzionari”, 8) “con una campagna pubblicitaria di sensibilizzazione”, 9) “con un filmato promozionale da distribuire in rete e nelle classi”. Dal 2013 al 2017 sono state numerose le iniziative di enti e singoli parzialmente coincidenti con alcune idee della lavagna: un elenco delle più importanti si trova su www.italianoascuola.ch/iniziative.

La proposta iniziale era stata formulata dalla sottoscritta considerando in particolare la posizione dell'italiano in Svizzera dal punto di vista politico ed educativo, la presenza di materiali didattici analoghi per l'insegnamento di altre L2/LS e i bisogni formulati da numerosi colleghi insegnanti riguardo alla necessità di disporre di attività didattiche basate su materiali autentici e/o orientate alla realtà italoфона elvetica.

Date queste premesse, è stato possibile inoltrare, nel gennaio 2014, la descrizione del progetto con relativa domanda di sussidi alla Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione (CDPE) – approvata a maggio 2014 dall'Ufficio Federale della Cultura⁴.

La successiva fase di ricerca e sviluppo è stata caratterizzata da uno studio dettagliato della posizione dell'italiano nel contesto politico, territoriale, sociolinguistico, educativo ed economico svizzero, e da un'analisi degli obiettivi nonché dei materiali didattici con funzione di modello e di soluzioni tecniche esistenti. Tale analisi ha permesso di progettare e sviluppare – in collaborazione con un gruppo di redattori, un grafico e un informatico – un *web-based training* composto da un *learning content management system* e da una trentina di moduli didattici. Un processo iterativo di valutazione formativa del prototipo, operato in collaborazione con il team redazionale e tre esperti esterni, ha favorito un progressivo affinamento del prodotto finale, implementato a partire dal 1° aprile 2016. Nel corso dell'anno successivo alla pubblicazione della piattaforma, infine, quattro specifici interventi didattici (descritti nei prossimi paragrafi) sono stati sottoposti a un'analisi sommativa.

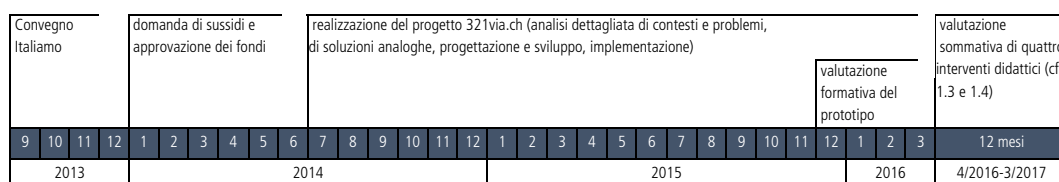


Figura 3: dall'idea alla valutazione sommativa del progetto 321via.ch.

⁴ I fondi concessi dall'Ufficio Federale della Cultura per sviluppare la piattaforma corrispondono a un totale di 95'500.- FrS, di cui 32'500.- per l'ambito tecnico, 44'000 per l'ambito didattico, 11'000.- per l'ambito amministrativo e 8'000.- FrS per il controllo esterno della qualità.

1.2 Ambiti disciplinari

La presente tesi si situa nell'ambito delle scienze dell'educazione, nell'area di intersezione tra didattica dei media e didattica delle lingue – in particolare didattica dell'italiano L2/LS e didattica del plurilinguismo⁵.

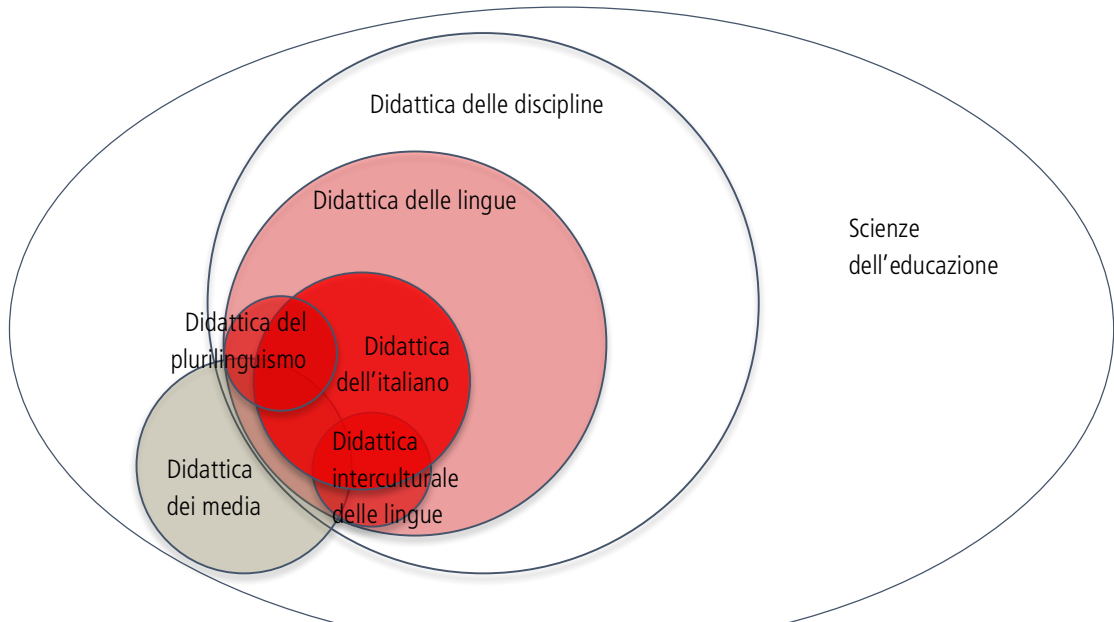


Figura 4: rappresentazione degli ambiti disciplinari in cui si iscrive la presente tesi.

⁵ Le denominazioni di questi ambiti di ricerca trovano sinonimi più o meno corrispondenti nelle lingue ufficiali svizzere.

Italiano	Tedesco	Francese
Didattica delle discipline / didattica disciplinare	Fachdidaktik	Didactique des disciplines
Didattica delle discipline linguistiche	Sprachdidaktik	Didactique des langues
Didattica dell'italiano L2/LS	Fachdidaktik Italienisch als Zweit/Fremdsprache	Didactique de l'italien langue seconde/étrangère
Didattica del plurilinguismo	Mehrsprachigkeitsdidaktik	Didactique du plurilinguisme
Didattica interculturale delle lingue	Interkulturelle Sprachdidaktik	Didactique des langues et interculturalité
Didattica dei media / didattica mediale	Mediendidaktik	Pédagogie des médias / év. didactique des médias

Nonostante le denominazioni siano corrispondenti a livello di significante, occorre precisare che non si tratta di sinonimi, poiché vengono concepite diversamente nelle diverse aree linguistiche. Si tratta di distinzioni rilevanti, come è emerso nel convegno "La Suisse n'existe pas" all'Università di Zurigo nel giugno 2015: esperti di didattica delle discipline delle tre principali regioni linguistiche svizzere hanno evidenziato a) radicali differenze nella visione della propria branca determinate dall'orientamento prevalente alla bibliografia della lingua locale e b) la rarità di bibliografia plurilingue negli studi delle cattedre di didattica delle diverse regioni linguistiche. Bernard Schneuwly, professore di didattica a Losanna, ha saputo, nella sua posizione privilegiata di bilingue francese/tedesco, evidenziare alcune differenze tra le concezioni di didattica delle materie nella Svizzera romanda e tedesca (tra cui: studi di carattere descrittivo vs. studi di carattere prescrittivo, figura del didattico della materia studioso vs. didattico della materia innovatore, didattica della materia poco vs. fortemente legata alla rispettiva materia, critica del concetto di competenza vs. sua centralità, ecc.). Proprio la coscienza della dimensione linguistico-culturale di una disciplina e della sua terminologia ci porta, in questo lavoro, a favorire, laddove ritenuto opportuno, lemmi in lingua originale (inglese, tedesco o francese).

Grazie agli apporti di queste discipline è stato possibile prendere decisioni oculate nel design didattico e nella programmazione del software dell'ambiente di apprendimento "321via.ch": il risultato è una piattaforma online comprendente diversi moduli tematici (p. es. su una cantante, o su una tecnologia innovativa, su uno sport, su un emigrato famoso...), a loro volta composti da attività di comprensione scritta o orale, di vocabolario o di grammatica basate perlopiù su materiali autentici dei media della Svizzera italiana o di media svizzeri in italiano in formato testo, audio o video (cfr. figura seguente).

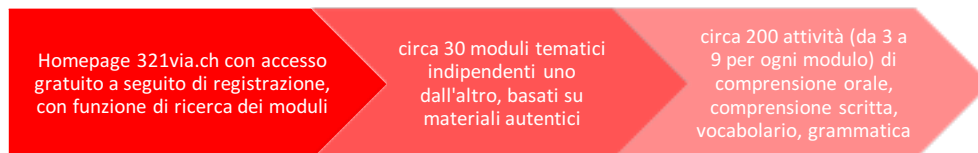


Figura 5: la struttura di navigazione principale nell'ambiente di apprendimento virtuale www.321via.ch (per una rappresentazione più completa cfr. 6.1.1 e 6.1.2).

1.3 Paradigmi di ricerca e interventi didattici

La natura interdisciplinare della tesi stessa si rispecchia nella scelta di combinare metodi comunemente adottati negli ambiti di ricerca della didattica dei media e della didattica delle lingue.

L'obiettivo della didattica dei media è di indagare contesti di apprendimento e di comunicazione favoriti dall'uso dei media e di stabilire come tali contesti debbano essere disegnati al fine di favorire processi di apprendimento. Soprattutto per rispondere al secondo quesito, nella didattica dei media di area germanofona si è affermato l'approccio della *gestaltungsorientierte Forschung* (Preußler, Kerres, & Schiefner-Rohs, 2014), inteso in opposizione a:

- a. approcci normativo-riflessivi (che discutendo modelli esistenti e le loro implicazioni ne evincono, attraverso l'argomentazione, riflessioni per la prassi) e
- b. empirico-analitici (volti a validare delle ipotesi manipolando delle variabili).

La "ricerca orientata alla creazione" (traduzione che tuttavia perde il significato del "costruire", "disegnare", "progettare", "dare forma", per cui continueremo a usare il termine tedesco), si concentra in particolare sul rapporto tra ricerca e sviluppo.

Die Vorstellung, der Nutzen von Bildungsforschung würde sich durch Anwendung von Erkenntnissen der Forschung in der Praxis ergeben, erweist sich in mehrfacher Hinsicht als naiv. Er ist auch wissenschaftstheoretisch nicht haltbar. So ist die übliche Rede von „Forschung und Entwicklung“ [...] zu hinterfragen, impliziert sie doch, dass „Entwicklung“ eben nicht Forschung ist, sondern der Forschung nachgestellt ist. (Preußler, Kerres, & Schiefner-Rohs, 2014)

Traduzione mia: "La convinzione che l'utilità della ricerca educativa risulti dall'applicazione di risultati della ricerca nella prassi si dimostra essere ingenua da più punti di vista. E nemmeno può trovare sostegno nella teoria della scienza. Analogamente è da mettere in discussione la comune distinzione tra „ricerca e sviluppo“, poiché essa sottintende che lo „sviluppo“ non sia ricerca, ma subordinato a essa."

La *gestaltungsorientierte Forschung* è del tutto analoga alla ricerca affermata in discipline quali l'informatica (p. es. nello sviluppo di prototipi) o la medicina (p. es. nello sviluppo di nuove tecniche operative): essa mira a indagare questioni legate al processo di sviluppo – nello specifico nell'ambito didattico-pedagogico. Il suo obiettivo primario è quello di generare *Gestaltungsaussagen*⁶, ovvero affermazioni su come vadano costruiti artefatti⁷ didattici. Affinché queste affermazioni non siano meramente "consigli evinti dalla prassi", occorre che esse siano o motivate da risultati della ricerca del rispettivo ambito o dedotte dalla ricerca che accompagna il processo di creazione. Che quindi i metodi della *gestaltungsorientierte Forschung* differiscano da quelli caratterizzanti gli approcci normativo-riflessivi ed empirico-analitici di cui sopra risulta evidente. Vediamo perché.

L'approccio normativo-riflessivo è sì fondamentale per l'analisi delle problematiche didattiche che inducono a progettare una nuova soluzione, ma non è che complementare all'approccio della *gestaltungsorientierte Forschung* poiché non dispone degli strumenti per valutare la qualità di intervento didattico.

Negli approcci empirico-analitici, invece, i *setting* di ricerca mirano a verificare ipotesi per ricavarne affermazioni generalizzabili, spesso attraverso la sistematica manipolazione di variabili. Le analisi quantitative e qualitative ivi condotte devono soddisfare primariamente ai criteri di validità, affidabilità e oggettività, e il successo di un'affermazione dipende dalla sua risonanza nella comunità scientifica e dalla valutazione di questa comunità della metodologia adottata. Nella *gestaltungsorientierte Forschung*, al contrario, si afferma che il successo di un intervento didattico è intimamente legato al contesto specifico in cui ha luogo e che, pertanto, *Gestaltungsaussagen* non possono essere generalizzate (Preußler, Kerres, & Schiefner-Rohs, 2014, p. 267).

Didaktisches Design bezeichnet planerisch-konzeptionelle und operativ-gestalterische Prozesse von Lehrenden. Planung und Gestaltung gelten dabei *nicht* als automatisierbare Prozesse. Vielmehr verlangen sie nach didaktischen Entscheidungen, die man zwar systematisch und begründet trifft, aber auch Kreativität und Flexibilität erfordern. (Reinmann, 2013, p. 7)

Traduzione mia: „Con design didattico si intendono i processi seguiti dall'insegnante sia sul piano della pianificazione e concettualizzazione, sia quelli operativo-costruttivi. Progettazione e realizzazione non sono in questo contesto processi automatizzabili; al contrario, essi richiedono decisioni didattiche operate sistematicamente e motivatamente, ma che richiedono anche creatività e flessibilità“.

⁶ Le corrispondenti espressioni "design principles" o "principi di design" sono più forti nella loro accezione di assolutezza, per cui preferiamo il termine e il concetto tedesco.

⁷ Si sceglie qui il termine "artefatto" in analogia al tedesco "Artefakt" (Preußler, Kerres, & Schiefner-Rohs, 2014) per designare un costrutto eseguito "secondo un'arte, cioè una capacità operativa che si appoggia a una conoscenza adeguata" (Di Blas, Bolchini, & Cantoni, 2010, p. 14).

La flessibilità e la creatività richiesta dalla *gestaltungsorientierte Forschung*, intesa riferita a uno specifico intervento didattico dalle caratteristiche uniche, non le permette di orientarsi ai criteri di validità, affidabilità e oggettività (Preußler, Kerres, & Schiefner-Rohs, 2014, p. 267). Come il paradigma del pragmatismo⁸ a cui fa riferimento (Döring, Bortz, Pöschl, Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard, & Gäde, 2015, p. 75) la *gestaltungsorientierte Forschung* riconosce quindi valida la teoria che soddisfa ai criteri di utilità e "Akzeptanz" (accettazione)⁹ delle parti interessate dall'intervento didattico.

Als zentrales Kriterium zur Bewertung gestaltungsorientierter Forschungsergebnisse und Aussagen kann *Nützlichkeit* gelten, das heißt: Bewährt sich eine Gestaltungsaussage im Feld? Dabei könnte definiert werden, dass eine Bewährung dann vorliegt, wenn Akteurinnen und Akteure im Feld das Modell in ihrem Handeln heranziehen und als nützlich bewerten. [...] Der Erfolg einer Gestaltungsaussage hängt [...] nicht nur vom Erfolg der Erprobung, d. h. von der Gestaltung eines lernförderlichen Arrangements ab, sondern vor allem von der *Akzeptanz Anderer*, d. h., inwiefern diese Aussage von Anderen rezipiert wird und als Grundlage für ihr eigenes Planen, Strukturieren, Handeln und Bewerten herangezogen wird. (Preußler, Kerres, & Schiefner-Rohs, 2014, p. 267)

Traduzione mia: Per valutare i risultati e le conclusioni prodotte dalla "gestaltungsorientierter Forschung" si può ritenere valido il criterio centrale dell'utilità, e cioè: una Gestaltungsaussage dà buoni risultati sul campo? Si potrebbe allora definire che questo caso si realizza se le parti interessate usano o fanno riferimento al modello e lo ritengono utile. Il successo di una Gestaltungsaussage non dipende solo dal successo della sua prova sul campo, cioè dalla creazione di un ambiente di apprendimento che favorisce l'apprendimento, ma soprattutto dall'"accettazione" degli altri, cioè: in quale misura una Gestaltungsaussage viene recepita ed è di riferimento nella progettazione, strutturazione, nell'agire e nel valutare di altri addetti ai lavori.

Nella presente ricerca non si misurerà un accrescimento di competenze dovuto all'intervento didattico tramite l'isolamento e la manipolazione di variabili, bensì si documenterà la percezione soggettiva dell'utilità (sollecitando un processo di metariflessione) di un dato intervento didattico (intendendolo come il complesso prodotto di più *Gestaltungsaussagen*) – condizione necessaria affinché si realizzi l'accettazione nei termini sopra esposti.

⁸ Nel pragmatismo, la progettazione di ambienti adatti a permettere esperienze formative non segue dogmi o paradigmi unici, ma è il risultato di un eclettismo metodologico: in quanto paradigma trasversale, infatti, esso si nutre di tutte le precedenti correnti (behaviorismo, cognitivism e in particolare del costruttivismo), ma rifiuta di assumerne i rispettivi principi in maniera esclusiva, ritenendo più proficuo cogliere di ognuna gli approcci più produttivi in un dato contesto (Kerres, 2013).

⁹ Si intende con *Akzeptanz* la situazione in cui una *Gestaltungsaussage* e il concreto intervento didattico a cui si riferisce non solo siano accolti positivamente dagli addetti ai lavori ma vengano considerati punti di riferimento in contesti analoghi e con ciò integrati nella prassi futura.

In questo lavoro, si incontreranno due tipologie di *Gestaltungsaussagen*, entrambe contrassegnate dal simbolo →: le prime rappresentano "micro principi di design" e sono frutto della riflessione sulle implicazioni di teoria o dati empirici per la progettazione e lo sviluppo dello specifico prodotto 321via.ch. Le seconde, presentate nel capitolo 0, sono più generali e si intendono come raccomandazioni a chi desidera progettare un artefatto analogo.

Un terzo aspetto rilevante della *gestaltungsorientierte Forschung* risiede nella posizione assunta dal ricercatore che, a seconda del *setting* di ricerca, può essere o osservatore esterno ("Forschende als Beobachtende") o anche parte interessata ("Forschende als Akteure") nel processo di sviluppo di pratiche note ("vorhandene Praktiken") o nuove ("neue Praktiken"), come illustrato nel seguente diagramma.

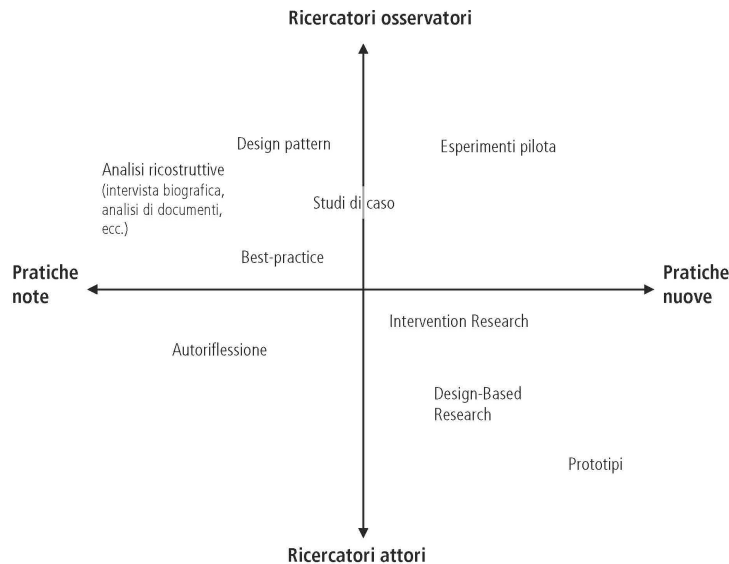


Figura 6: principali orientamenti e modelli della *gestaltungsorientierte Bildungsforschung* (diagramma riprodotto con il consenso dell'autore, traduzione mia, cfr. Preußler, Kerres, & Schiefner-Rohs, 2014, p. 262).

Il presente studio si colloca nel quarto quadrante (poiché la sottoscritta stessa sviluppa e studia un artefatto che ha come obiettivo quello di introdurre una nuova prassi didattica nell'insegnamento dell'italiano L2/LS in Svizzera) e segue l'approccio *design-based research* nella seguente definizione:

Good design-based research exhibits the following five characteristics: First, the central goals of designing learning environments and developing theories or "prototheories" of learning are intertwined. Second, development and research take place through continuous cycles of design, enactment, analysis, and redesign [...]. Third, research on designs must lead to sharable theories that help communicate relevant implications to practitioners and other educational designers [...]. Fourth, research must account for how designs function in authentic settings. It must not only document success or failure but also focus on interactions that refine our understanding of the learning issues involved. Fifth, the development of such accounts relies on methods that can document and connect processes of enactment to outcomes of interest. (Baumgartner, Bell, Brophy, Hoadley, Hsi, Joseph, Orrill, Puntambekar, Sandoval, & Tabak, 2003, p. 5)

Il seguente schema sottolinea il processo iterativo descritto sopra.



Figura 7: le tappe fondamentali della *design-based research* (immagine riprodotta con il consenso dell'autore, traduzione mia, cfr. Reeves, 2006, p. 59).

Il termine “soluzioni” (ingl. *solutions*) usato in Figura 7 da Reeves è polisemico nel contesto del progetto 321via.ch. Sono soluzioni infatti:

- 1) l'intero artefatto informatico di 321via.ch, comprendente:
 - un LCMS (*Learning Content Management System*, ovvero un sistema informatico capace di gestire la registrazione degli utenti di 321via.ch e di tracciare le loro interazioni con i *learning object*);
 - un software autore (ovvero un'applicazione informatica che permette agli autori dei contenuti didattici di sviluppare, grazie a elementi pre-programmati, *learning object* composti da attività didattiche multimediali e interattive);
- 2) l'intero artefatto didattico di 321via.ch, comprendente:
 - *learning object* generati dal software autore e proposti all'apprendente all'interno del LCMS (ovvero le risorse di apprendimento modulari che in sé rappresentano un'unità didattica indipendente, reperibile attraverso la funzione di ricerca insita nel LCMS e riusabile anche in contesti d'apprendimento esterni a 321via.ch: si tratta dunque delle unità minime a livello dell'obiettivo didattico sul fronte dello sviluppo di competenze e conoscenze interculturali, cfr. 6.1.1);
 - le attività interattive (chiamate, nel *back end*, *element*) che compongono i *learning object* (ovvero le diverse attività didattiche di un modulo, siano esse di comprensione orale, comprensione scritta, vocabolario o grammatica, a loro volta composte da *asset* (immagini, video, ecc.) e *item* (vedi sotto); si tratta dunque delle unità minime a livello dell'obiettivo didattico sul fronte dello sviluppo di competenze linguistiche).
 - gli *item* che compongono gli esercizi interattivi (ovvero le singole domande, i singoli spazi da completare o i singoli elementi da contrassegnare negli esercizi interattivi; si tratta dunque delle unità minime a livello di *task*).

L'unione di entrambi, ovvero dell'artefatto informatico e didattico di 321via.ch nel suo complesso e in tutte le sue singole componenti, nel momento stesso in cui viene usato a scopi didattici da docenti e apprendenti (quindi sia nella generazione di contenuti che nella fruizione degli stessi), dà luogo a quattro principali interventi

didattici che a loro volta determinano un mutamento delle pratiche di insegnamento o apprendimento dell'italiano L2/LS.

Un intervento didattico è quindi inteso come l'uso o l'applicazione nella prassi di una o più soluzioni. In questa tesi, la valutazione sommativa dell'artefatto 321via.ch si concentra su quattro interventi didattici, generati da una parte dall'uso dell'artefatto informatico nel suo *back end*, e dall'altra dall'uso del *web based training* (WBT) nel *front end* del LCMS (*Learning Content Management System*).

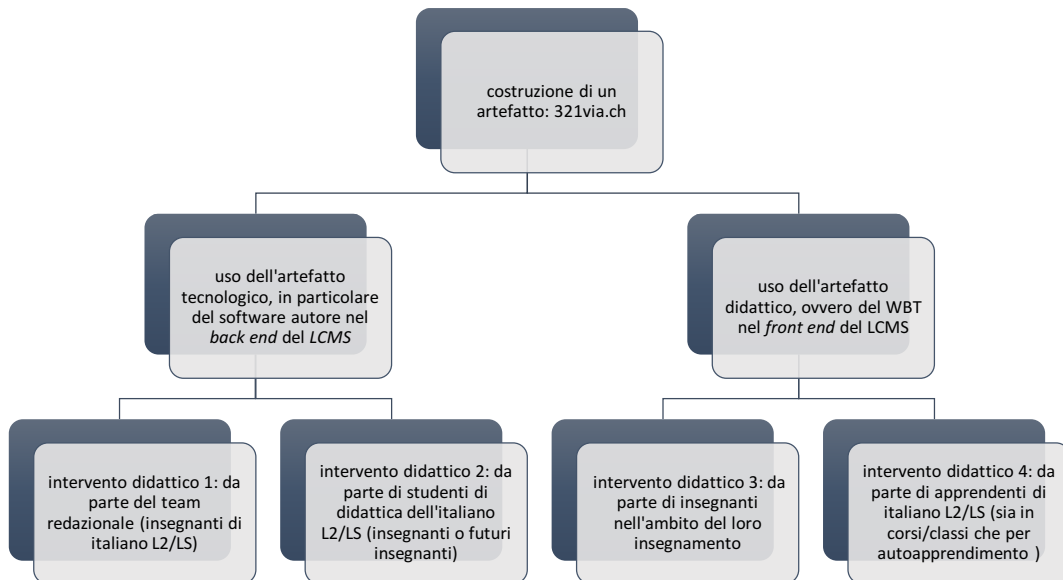


Figura 8: gli interventi didattici risultanti dall'uso dell'artefatto 321via.ch.

La scelta di concentrare l'attenzione sui suddetti interventi didattici permette di considerare un ampio spettro di utenza coinvolta in un processo d'apprendimento. Tradizionalmente, il soggetto del processo di apprendimento sono gli apprendenti, destinatari ultimi di un'offerta didattica – nel caso di 321via.ch: apprendenti di italiano L2/LS, più precisamente francofoni e germanofoni di Svizzera (ovvero gli oggetti dell'intervento didattico 4). Essi si suddividono principalmente in due categorie: coloro che fanno uso di 321via.ch all'interno di un corso (p. es. una classe di liceo, un corso di lingua all'università o presso privati, per soddisfare quindi le prestazioni richieste dal curriculum) e coloro che invece sono indipendenti da un'istanza docente (p. es. con l'obiettivo di incrementare le proprie qualificazioni professionali o per interessi privati come viaggi o soggiorni, ecc.)¹⁰. Nel presente studio il gruppo sul quale si è concentrata l'indagine è costituito da alcune classi liceali svizzere.

Lo studio sugli effetti dell'intervento didattico di 321via.ch non si limita tuttavia a considerare gli studenti, bensì si estende su un altro gruppo di "apprendenti": gli

¹⁰ Si tratta in ambedue i casi di apprendenti autonomi se svolgono i moduli in modalità *elearning* senza interventi esterni. Nel *setting* contemplato in 7.3.2 si tratta invece di una modalità *blended learning* che, nel gruppo sottoposto all'intervento 4, non è stata praticata.

insegnanti. Una prima categoria è rappresentata da coloro che usano i moduli di 321via.ch nelle loro classi, accedendo a 321via.ch nel suo *front end* (cioè il sito www.321via.ch): essi sono oggetto dell'intervento didattico 3 in Figura 8.

Tra gli insegnanti che invece usano il *back end* (cioè l'interfaccia dedicata agli utenti abilitati a modificare i contenuti del *front end*), e in particolare il software autore per produrre materiali didattici, vi sono sia coloro che fanno parte del team redazionale (oggetti dell'intervento didattico 1), sia un gruppo di studenti di didattica dell'italiano (vale a dire futuri insegnanti in formazione) che, nel quadro del loro curriculum formativo, hanno prodotto moduli al fine di sviluppare competenze di progettazione e design di materiali didattici (intervento didattico 2).

1.4 "Research questions" e "Gestaltungsaussagen"

Come già detto, la *gestaltungsorientierte Bildungsforschung*, spesso usata nell'ambito dello sviluppo di ambienti di apprendimento mediali, è riconducibile al paradigma del pragmatismo – paradigma che definisce l'apprendimento come segue:

Lernen ist im Sinne des Pragmatismus eine Handlung, die bildende Erfahrungen ermöglicht, die immer an die konkrete Situation und Lebenswelt des Lernenden gebunden ist, und damit an einen bestimmten zeitlichen und sozialen Kontext. (Kerres & de Witt, 2004, p. 95)

Traduzione mia: "L'apprendimento, nella concezione pragmatica, è un'azione che permette di vivere esperienze con valore formativo, sempre legate a situazioni concrete e all'ambiente in cui l'apprendente vive e dunque a determinati contesti storici e sociali."

E ancora:

Bei der Konzeption von eLearning geht es [...] darum [...], Individuen anzuleiten, Wissen in ihrer Lebenswelt handelnd anzuwenden und somit an der Wissensgesellschaft gestaltend teilzuhaben. (Kerres & de Witt, 2004, p. 77)

Traduzione mia: „Nella creazione di eLearning si tratta di abilitare gli individui a utilizzare attivamente il sapere nel proprio ambiente e con ciò di permettergli di partecipare attivamente all'economia del sapere della propria società."

Il pragmatismo così inteso caratterizza l'approccio scelto per il design didattico dell'intero ambiente di apprendimento di 321via.ch, sia nella definizione dei macro-obiettivi formativi (cfr. cap. 4), sia dei micro-obiettivi dei *task* (cfr. 6.1.2). Nelle sue unità didattiche, l'apprendente della Svizzera francese o tedesca vive infatti "esperienze formative" poiché consuma media svizzeri di lingua italiana autentici e ne verifica la comprensione – un'attività, la prima, che da una parte è legata al contesto in cui l'apprendente vive (si tratta infatti di contenuti in rapporto con il proprio ambiente) e che dall'altra si (ri)presenta in situazioni concrete e comuni (il consumo di media del territorio nazionale). Contemporaneamente, l'apprendente mira ad acquisire conoscenze e competenze che potenzialmente sono in grado di incrementare la sua capacità di interazione con italofoeni o media in italiano.

Nel presente studio si mira a indagare alcuni aspetti particolari dell'“esperienza formativa”, sollecitando, in apprendenti e insegnanti, una metariflessione sul proprio individuale processo di apprendimento e sull'utilità dell'ambiente multimediale di 321via.ch ai fini dell'apprendimento stesso. Nella raccolta di dati da essa scaturiti ci si limiterà a considerare, per ogni intervento didattico e gruppo di apprendenti, alcuni quesiti specifici (cfr. *research question* abbreviate con “RQ” in Tabella 1).

	Intervento didattico 1	Intervento didattico 2	Intervento didattico 3	Intervento didattico 4
Gruppi	Il gruppo dei redattori che hanno usato il software autore di 321via.ch (N=6)	Gli studenti di didattica dell'italiano per il secondario II (un corso di Fribourg e uno di Zurigo). Gli studenti hanno avuto il compito di redigere, in tandem, un modulo per 321via.ch (N=9)	25 di 29 insegnanti di italiano di sette licei svizzeri (N=25)	2 classi in cui, talvolta o spesso, gli insegnanti del gruppo “intervento didattico 3” hanno fatto usare agli studenti 321via.ch al computer (N=27)
Oggetto dell'apprendimento 1 (research question nell'ambito della didattica dell'italiano L2/LS)	<p>RQ 1a) La partecipazione al processo di redazione ha permesso ai redattori di ampliare le proprie competenze professionali?</p> <p>RQ 1b) Nel corso del processo di redazione, la qualità delle attività didattiche prodotte è aumentata grazie all'uso del software autore? A quali fattori si riconduce un eventuale effetto positivo?</p> <p>RQ 1c) La motivazione a produrre attività didattiche per 321via.ch è aumentata grazie all'uso del software autore?</p>	<p>RQ 2a) Come viene valutato soggettivamente il potenziale formativo dell'attività “redigere un modulo per 321via”?</p> <p>RQ 2b) Il progetto “321via.ch nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS” si presta a diventare parte integrante di corsi didattici dell'italiano L2/LS in Svizzera?</p>	<p>RQ 3a) Gli insegnanti, dopo aver appreso dell'esistenza di 321via.ch, lo integrano nella propria programmazione didattica? Se no: quali motivazioni adducono? Se sì: con quale probabilità?</p> <p>RQ 3b) Come sono valutati i contenuti didattici di 321via.ch?</p>	<p>RQ 4a) Gli studenti hanno tradito usare 321via.ch a lezione?</p> <p>RQ 4b) I moduli di 321via.ch hanno, nella percezione soggettiva, il potenziale di incoraggiare a confrontarsi con l'italiano autentico in modo autonomo e al di fuori di contesti didattizzati e di sviluppare competenze utili per tali occasioni di contatto?</p>
Oggetto dell'apprendimento 2 (research question nell'ambito della didattica di media)	RQ 1d) Il software autore risponde ai bisogni dei redattori?	<p>RQ 2c) Nella redazione di un modulo didattico, l'uso del software autore di 321via limita o amplia le possibilità dell'agire didattico dell'insegnante?</p> <p>RQ 2d) Il software autore è ritenuto uno strumento efficace?</p>	<p>RQ 3c) 321via.ch risponde a un bisogno pregresso degli insegnanti?</p> <p>RQ 3d) Con quale frequenza e in quali contesti d'insegnamento 321via.ch viene usato nella prassi?</p> <p>RQ 3e) Se fosse possibile, gli insegnanti redigerebbero e/o programmerebbero moduli propri?</p>	<p>RQ 4c) Determinate caratteristiche del LCMS che sono state implementate per aumentare la motivazione dell'utente sono considerate motivanti dagli studenti?</p> <p>RQ 4d) Gli studenti considerano 321via.ch uno strumento didattico utile attualmente e di riferimento per il loro apprendimento futuro?</p>
Metodo di raccolta dati	focus group	questionario con domande aperte e chiuse	questionario con prevalenza di domande chiuse	questionario con prevalenza di domande chiuse
Metodo di analisi dei dati	qualitativo	qualitativo	quantitativo	quantitativo

Tabella 1: le domande di ricerca della presente tesi.

L'effetto dell'intervento didattico 1 sugli insegnanti-redattori sarà analizzato invece con i metodi dell'analisi qualitativa dei contenuti (Mayring, 2015) di dati testuali raccolti tramite la tecnica del *focus group* – con l'obiettivo di esaminare gli effetti che la collaborazione al team redazionale ha avuto sulla loro professionalizzazione.

Parimente di natura qualitativa, con obiettivi analoghi, saranno i dati evinti tramite questionario sottoposto al gruppo di studenti di didattica dell'italiano e (futuri) insegnanti, miranti tra l'altro a indagare un eventuale incremento di competenze professionali.

L'indagine sugli interventi 3 e 4 è svolta su un gruppo di insegnanti e di studenti di liceo. Attraverso dati quantitativi rilevati tramite un questionario si indagherà se, nella percezione soggettiva dei singoli, l'uso della piattaforma didattica 321via.ch è ritenuto utile ai fini dell'apprendimento linguistico e dello sviluppo delle conoscenze culturali e se questa forma di apprendimento si afferma essere accettata nella prassi¹¹. Si precisa che i parametri temporali imposti dal presente progetto di ricerca nonché i termini di lunghezza previsti per la tesi non hanno permesso di andare oltre a dei risultati che si considerano punti di partenza per ulteriori ricerche. I risultati delle due analisi quantitative relative agli interventi 3 e 4, infatti, vista l'esiguità dei gruppi sottoposti all'indagine, non si intendono rappresentativi, ma permettono tuttavia di rilevare l'impatto dell'offerta 321via.ch su un ristretto sottoinsieme di utenti. Per disporre di un campione più alto occorrerà aspettare ancora alcuni anni affinché l'offerta didattica abbia avuto il tempo per essere conosciuta dalla popolazione insegnante e da un ampio spettro di apprendenti di italiano.

I dati evinti nel quadro delle singole domande di ricerca permetteranno di generare delle *Gestaltungsaussagen* che, lungi dall'intendersi di validità generale, potranno invece essere d'aiuto a chi intende sviluppare un artefatto analogo a 321via.ch.

¹¹ Degli studi con manipolazione di variabili al fine di evidenziare un eventuale incremento di competenze ricettive sono difficilmente realizzabili a causa della natura stessa dell'offerta formativa di 321via.ch, inteso come strumento di autoapprendimento complementare ad altri. Tale complementarità impedisce di isolare delle variabili ai fini di una valutazione dell'efficacia dell'intervento didattico sullo studente (intervento 4 in Figura 8). Ipotesi in questo ambito (per es. "Grazie a 321via.ch l'utente incrementa le proprie competenze linguistiche ricettive di materiali testo/audio/video autentici") sarebbero verificabili se fosse possibile somministrare a un rappresentativo campione di apprendenti i materiali di 321via.ch in via esclusiva, impedendo loro ogni contatto, nel quotidiano, con lingua italiana autentica o veicolata da materiali didattici (scenario difficilmente realizzabile in Svizzera). Sulle difficoltà intrinseche di studi che mirano a valutare l'effetto sull'apprendimento di determinati materiali didattici si veda anche la tesi di dottorato di Michael Hielscher, autore delle Learningapps.org (2012a, p. 112).

1.5 Modelli di *instructional design*

La seconda tappa della *design-based research* secondo Reeves (Figura 7) prevede che lo sviluppo della soluzione, ovvero dell'artefatto informatico e didattico 321via.ch, avvenga in conoscenza o sulla base di principi di design esistenti. Se da un lato i modelli dell'*instructional design* a paradigma comportamentista (p. es. ADDIE, cfr. 1.5.1) ben si sono prestati a sviluppare il concetto della piattaforma 321via.ch nella sua interezza, per la creazione dei singoli moduli si è preferito ricorrere a un *instructional design* di tipo costruttivistico (cfr. 1.5.2), in particolare al modello delle "4C", mentre per il *motivational design* ci si è parzialmente orientati al modello ARCS e a principi illustrati in studi sulla motivazione (cfr. 1.5.3).

1.5.1 Modello ADDIE

Sono diverse le analogie tra le fasi del modello ADDIE¹² in Figura 9 e quelle della *design-based research* in Figura 7: all'analisi dei bisogni nell'uno corrisponde l'analisi dei problemi nell'altro; al design didattico corrisponde l'elaborazione di soluzioni; allo sviluppo, all'implementazione e alla valutazione corrispondono infine gli iterativi test volti al raffinamento delle soluzioni.

Nonostante queste analogie, i due *iter* differiscono per gli ambiti di applicazione per i quali sono stati teorizzati nonché per i rispettivi obiettivi principali. Da una parte, con l'obiettivo di studiare l'impatto della soluzione tecnologico-didattica sviluppata tramite il progetto 321via.ch sui quattro gruppi di utenza soggetti dei quattro interventi didattici descritti in 1.3, il presente lavoro di ricerca si iscrive infatti nel paradigma della *design-based research*. Suo prodotto ultimo saranno principi di design o raccomandazioni utili nell'elaborazione di soluzioni analoghe.

Il modello ADDIE, invece, si è dimostrato utile nel corso dell'analisi degli obiettivi didattici, degli utenti e del contesto d'uso del prodotto, nella definizione dell'organizzazione dei moduli didattici per livello linguistico e nella loro catalogazione per *tag* tematici, nella loro redazione dapprima in formato testo e nella successiva trasposizione in forma interattiva all'interno del LCMS, nei test in classe e nell'iterativo processo di revisione e raffinamento che ha caratterizzato la fase redazionale (capitoli 4-7). Concludendo: mentre la *design-based research* mira a generarne, i modelli di *instructional design* rappresentano in sé e per sé dei principi di design da applicare. Ciò risulta tanto più chiaro se si evidenzia la mancata corrispondenza tra l'ultima tappa in Figura 7 e le ultime tappe in Figura 9.

¹² Nella letteratura si discute se il modello ADDIE sia un modello di *instructional design*, oppure un approccio o un paradigma di sviluppo: non è stato infatti possibile risalire alla sua origine. Tra i più usati, il modello ADDIE è diventato tuttavia sinonimo di un generico approccio sistematico all'*instructional design* stesso (Branch, 2009; Molenda, 2003). In questo lavoro ADDIE è tuttavia chiamato „modello” – in quanto archetipo dei numerosi modelli di *instructional design* che annoverano le sue tappe fondamentali.

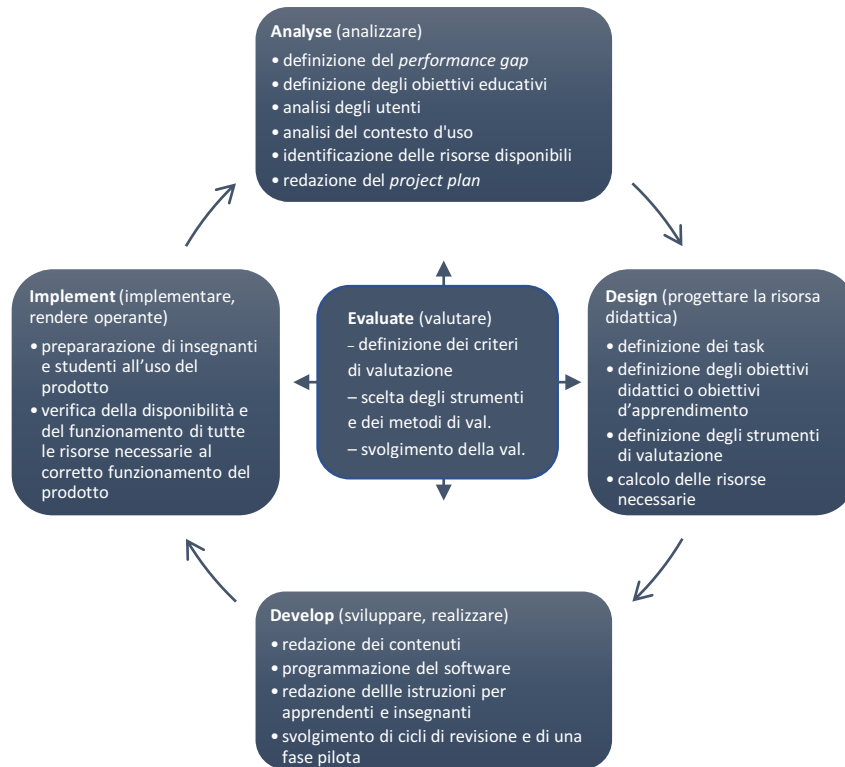


Figura 9: rappresentazione del processo di sviluppo ADDIE liberamente adattata da Branch (2009, pp. 2-3). Alla struttura sequenziale scelta da Branch qui si preferisce una rappresentazione iterativa.

1.5.2 Modello 4C/ID-Model

La necessità di ricorrere al modello delle "4C", ovvero le *Four Components of Instructional Design* (van Merriënboer & Kirschner, 2012) si è evidenziata solo nel corso della fase di analisi del modello ADDIE, ovvero nel corso della definizione degli obiettivi educativi (cap. 4), dell'analisi degli utenti, del contesto d'uso e delle risorse disponibili (cap. 5) e nella strutturazione dei contenuti in moduli (cfr. 6.1).

Il modello delle 4C, tradizionalmente applicato in contesti d'apprendimento *problem based* di una certa complessità, viene produttivamente utilizzato nella progettazione della struttura di risorse didattiche modulari, a loro volta costituite da attività di crescente difficoltà volte all'automatizzazione o all'interiorizzazione di strategie di *problem solving*. Non stupisce quindi che esso si sia rivelato adatto alla progettazione della piattaforma 321via.ch, soprattutto se si considera la sfida che l'apprendente di italiano L2/LS incontra nel decodificare input autentici.

Nel modello di van Merriënboer le quattro componenti costitutive di un modulo d'apprendimento sono:

- *learning task*: attività d'apprendimento che propongono esperienze d'apprendimento concrete, basate su reali e problemi complessi per la cui soluzione sono necessarie conoscenze, competenze e attitudini; l'obiettivo è di porre l'apprendente nella situazione di *learning by doing* (per induzione, quindi) e di favorire pertanto il *transfer* in situazioni reali; le singole attività mostrano alta variabilità sia a livello superficiale (diverso aspetto) che a livello strutturale (differenti modalità di soluzione). La loro difficoltà è crescente. Proporzionalmente, la presenza di *support* e *guidance* è tanto minore quanto è maggiore il livello di *expertise* raggiunto (*fading*);
- *supportive information*: presenza via via decrescente di informazioni di supporto che aiutano l'apprendente a svolgere le singole attività; si tratta di informazioni legate alla specificità del singolo *task* (quindi non generalizzabili e non miranti a sviluppare *routine*); esse vengono presentate prima di un'attività o sono accessibili durante lo svolgimento della stessa;
- *procedural information*: presenza via via decrescente di informazioni procedurali, ovvero informazioni che spiegano come affrontare un dato problema e che vengono proposte quando questo si presenta (p. es. consegne prima di un *task* o *feedback* correttivo); esse permettono agli apprendenti di interiorizzare procedure ricorrenti e di raggiungere *expertise*.
- *part-task practice*: attività volte a praticare competenze parziali potenzialmente automatizzabili e necessarie alla soluzione di *task* complessi, proposte quando l'apprendente si è già familiarizzato con la *routine* di *task* complessi – possono posizionarsi internamente o esternamente alle attività.

La progettazione di una risorsa didattica secondo il modello delle 4C segue le seguenti quattro tappe essenziali.

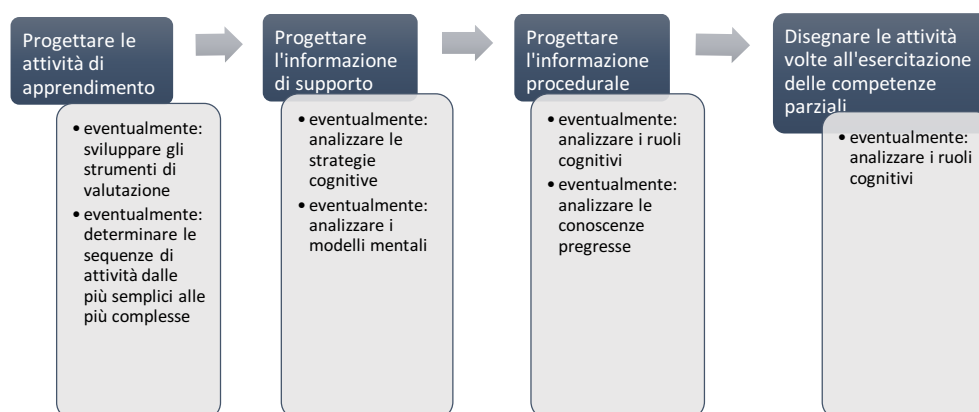


Figura 10: le quattro tappe essenziali (in colore) e facoltative (sfondo bianco) del modello delle 4C (rappresentazione liberamente adattata da van Merriënboer & Kirschner, 2012, p. 9).

L'orientamento al modello delle 4C è stato particolarmente utile nella concezione e realizzazione della microstruttura dei moduli didattici (cfr. 6.1.2). Pur essendo questi indipendenti l'uno dall'altro (il che impedisce di poterli ordinare per progressione di

difficoltà ma permette all'utente di combinarli a piacere), nella progettazione di *learning object* dei livelli più bassi si è fatta particolare attenzione a una combinazione di *task* che ricreassero situazioni concrete di incontro dell'utente con media autentici in una L2/LS e alla presenza importante di *part-task practice*, cfr. 6.1.3.

1.5.3 Modello ARCS

Affiancandolo a quello delle 4C, sia per lo sviluppo della macrostruttura che per la microstruttura di 321via.ch ci si è avvalsi del modello di *instructional design* motivazionale ARCS¹³, mirando a sviluppare una strategia motivazionale orientata all'*edutainment*, per ridurre così l'alta quota di *drop out* che caratterizza gli ambienti di apprendimento virtuali, tanto più se in essi manca la componente sociale (Kerres, 2013, p. 174). Il modello ARCS si è dimostrato utile nella scelta dei materiali autentici adatti a insegnare intrattenendo, nel processo di calibrazione delle attività didattiche ad essi correlate e nella redazione della guida per i redattori (cfr. 6.3).

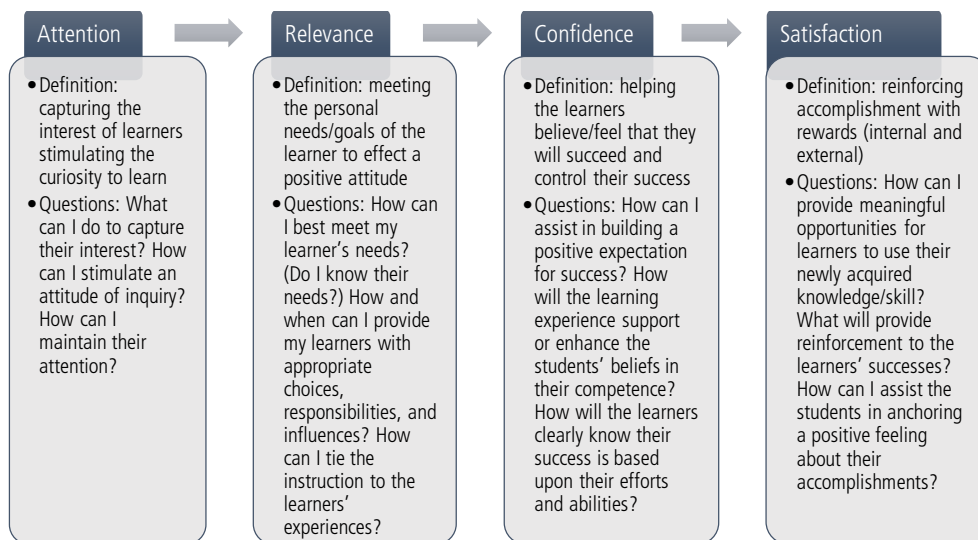


Figura 11: propria rappresentazione grafica del modello ARCS, con le definizioni e domande utili nella progettazione dell'*instructional design* citate da Keller (2009, pp. 45-53).

1.6 Un approccio eclettico

Sia i paradigmi di ricerca, sia i modelli di *instructional design* appena descritti concorrono ad accompagnare e a plasmare il processo di sviluppo di 321via.ch. Mentre molte loro componenti si ripetono, pur in prospettive differenti, sono i tratti distintivi a rappresentare il potenziale maggiore, come il seguente schema illustra:

¹³ Si tratta di un modello mai formalizzato in studi di *instructional design*, ma affermatosi nella pratica.

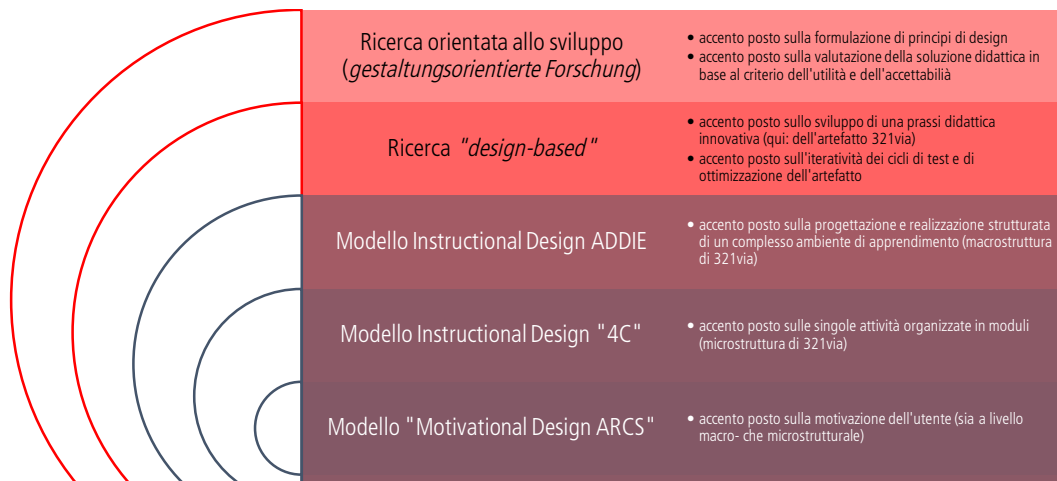


Figura 12: paradigmi di ricerca e modelli di ID utilizzati nella presente ricerca.

La combinazione di paradigmi di ricerca (in arancione) e modelli di *instructional design* (in verde) non permette distinzioni sempre nette: nei capitoli seguenti, pur orientandosi alle tappe fondamentali dalla *design-based research* (Reeves, 2006), non sarà dunque possibile seguire un *iter* aderente a uno di essi in particolare, ma si procederà isolando alcune variabili (p. es. obiettivi didattici nel capitolo 4) o problematiche (p. es. *drop out* in 6.1.1.2) che ci condurranno a ripercorrere, in un ordine il più possibile corrispondente a quello cronologico, le tappe di progettazione, di sviluppo e di implementazione del prodotto finale – come riassunto nella seguente tabella.

<i>Design-based research:</i> tappe fondamentali	Capitoli
1) Analisi di problemi pratici: collaborazione tra ricercatori e esperti sul campo	<p>Capitolo 1: viene presentato il contesto, il convegno "Italianno 2013", che ha permesso ad alcuni insegnanti d'italiano di Svizzera tedesca e francese di individuare il bisogno di disporre di materiale didattico per "portare" la Svizzera italiana nelle proprie classi. Successivamente vengono definiti i paradigmi di ricerca adottati nel presente lavoro, nonché i principi di design didattico seguiti nello sviluppo dell'artefatto 321via.ch.</p> <p>Capitolo 2: la complessa situazione dell'italiano in Svizzera viene tracciata riassumendo e analizzando leggi, raccomandazioni, decisioni politiche e studi in materia: ne risulta un quadro problematico su diversi fronti, alla cui soluzione il progetto 321via.ch può contribuire solo in minima parte assumendo un profilo primariamente formativo e propositivo.</p>
2) Sviluppo di soluzioni (noti principi di design didattico nonché innovazioni tecnologiche esistenti)	<p>Capitolo 3: uno studio di risorse didattiche selezionate in base a determinati criteri distintivi dà modo di contestualizzare il progetto 321via.ch e di isolarne i tratti distintivi.</p> <p>Capitolo 4: un'attenta analisi degli obiettivi didattici permette, nel corso del progetto, di raffinare la progettazione di 321via.ch. La proposta di un modello per la valutazione del grado di autenticità di materiali didattici per l'insegnamento delle L2/LS aiuta a definire i criteri di scelta del materiale da didattizzare.</p> <p>Capitolo 5: l'analisi dell'utenza, dei contesti d'uso e delle risorse a disposizione contribuisce ulteriormente ad affinare la progettazione di 321via.ch.</p>

3) Cicli iterativi, nella pratica, di test e affinamento delle soluzioni sviluppate	<p>Capitolo 6: si presentano i processi di progettazione, sviluppo e implementazione dell'artefatto seguendo il modello delle 4C e strategie motivazionali. I principi di design specifici a 321via.ch sono tradotti in linee guida per i redattori.</p> <p>Capitolo 7: si descrivono i processi di valutazione formativa utilizzati nel processo di validazione della piattaforma applicativa e dei contenuti didattici, con una particolare attenzione all'introduzione di nuove funzionalità in fase finale del progetto.</p>
4) Riflessione volta alla produzione di principi di design e al miglioramento dell'implementazione della soluzione	<p>Capitolo 8: si illustrano i metodi e i risultati della valutazione sommativa basata sull'analisi di quattro specifici interventi didattici su un sottogruppo del team redazionale, sugli studenti di didattica coinvolti nel progetto 321via.ch nel semestre invernale 2016-17, su un gruppo di insegnanti di liceo e su un gruppo di loro studenti.</p> <p>Capitolo 9: i risultati delle precedenti analisi portano a ipotizzare possibili sviluppi dell'artefatto 321via.ch e di studi ad esso correlati; il lavoro si conclude con la formulazione di alcune raccomandazioni (o macro-principi di design) per progetti analoghi.</p>

Tabella 2: la strutturazione della presente tesi riflette l'iter caratteristico della *design-based research* (cfr. Figura 7).

Riassumendo, il presente studio ripercorre le tappe fondamentali del progetto di sviluppo e ricerca, ma soprattutto illustra le scelte compiute alla luce della ricerca in ambito di didattica dei media, della didattica dell'italiano e dello specifico contesto svizzero nel quale il progetto si posiziona. Proprio su quest'ultimo aspetto occorre far luce nel prossimo capitolo: una contestualizzazione politico-geografico-culturale è infatti indispensabile per comprendere alcune fondamentali scelte che hanno influenzato il design didattico del prodotto "321via.ch".

2 L'italiano in Svizzera

2.1 Multilinguismo svizzero

La progressiva aggregazione di cantoni nei secoli ha determinato la natura multiculturale e multilingue (e in parte plurilingue) del territorio elvetico. Tuttavia, solo dalla metà del XIX secolo, con la Costituzione federale del 1848, la Svizzera si dichiara una nazione plurilingue (G. Kreis, 2002; Lüdi, 2002). Oggi, sono quattro le lingue nazionali (tedesco, francese, italiano e romancio), tutte considerate lingue ufficiali ad eccezione del romancio, lingua semi-ufficiale perché ufficiale solo nei rapporti con persone di lingua romancia.

In Svizzera coesistono dunque una maggioranza e tre minoranze linguistiche nazionali, la cui vitalità, come dimostrano le cifre della seguente tabella, è variabile nel tempo: dal 1950, per esempio, si assiste a una progressiva e drammatica diminuzione della comunità romanciofona; quella italoфона, invece, presenta un picco negli anni '70 dovuto all'immigrazione italiana e un progressivo calo negli anni 1980-2000, causato dall'integrazione dei discendenti della prima generazione nei territori germanofoni e francofoni; dal 2007 si assiste invece a un leggero incremento dovuto all'arrivo di nuovi immigrati dall'Italia (Ufficio federale di statistica, 2016) – le cifre riguardo ai parlanti nei territori italoфoni tradizionali sono invece stabili (cfr. tabella seguente).

	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Tedesco	72.1	69.4	64.9	65.0	63.6	63.7
Francese	20.3	18.9	18.1	18.4	19.2	20.4
Italiano	5.9	9.5	11.9	9.8	7.6	6.5
Romancio	1.0	0.9	0.8	0.8	0.6	0.5
Altre	0.7	1.4	4.3	6.0	9.9	9.0

Tabella 3: ripartizione in % delle lingue della popolazione elvetica, dati relativi ai censimenti nazionali degli anni 1950-2000 (Lüdi & Werlen, 2005, p. 8).

Sconosciuti sono i dati riguardo a quella che Pandolfi, Christopher Guerra e Somenzi chiamano "italofonia sommersa", di chi ha cioè competenze in italiano "ridotte o molto ridotte" (Pandolfi, Christopher Guerra, & Somenzi, 2013, p. 40)¹⁴, e che neppure il nuovo sistema di censimento è in grado di rilevare. Quest'ultimo, sostitutosi al sistema applicato dal 1950 al 2000 ad intervalli di dieci anni sull'intera popolazione elvetica (circa 8 milioni nel 2000), prevede rilevazioni annuali su un gruppo campione ridotto a 200'000 unità. Tale "rilevazione strutturale", avviata nel 2010, offre dati solo parzialmente correlabili con quelli relativi al periodo 1950-2000:

¹⁴ Si tratta delle conoscenze che „in un contesto di nazione multilingue, derivano da corsi scolastici, vacanze in territori italoфoni (in Italia o nella Svizzera italiana), contatto con italoфoni immigrati in Svizzera interna, aspetti del paesaggio linguistico (insegne, cartelli, avvisi, istruzioni ecc. in italiano) o anche per comprensione spontanea di una lingua vicina genealogicamente e tipologicamente (situazione che vale per i francoфoni nei confronti dell'italiano)" (Pandolfi, Christopher Guerra, & Somenzi, 2013, p. 40).

sia perché il metodo di rilevazione è diverso¹⁵ (Pandolfi, Casoni, & Bruno, 2016, p. 34), sia perché, nel suo questionario, essa ammette risposte multiple alla domanda “Qual è la sua lingua principale, ovvero la lingua in cui pensa e che sa meglio”. La seguente tabella riporta il dato nazionale armonizzato.

	1970	1980	1990	2000	2010-2012
Tedesco	65.9	65.7	64.6	64.2	65.4
Francese	18.7	18.6	19.3	20.0	22.6
Italiano	11.1	9.3	8.0	6.8	8.4
Romancio	0.8	0.8	0.6	0.5	0.6
Altre	4.0	5.5	7.6	8.5	19.2

Tabella 4: dati armonizzati relativi alla domanda sulle lingue principali, in % rispetto alla popolazione di riferimento. L'ultima colonna, a sfondo grigio, si riferisce al nuovo sistema di censimento: la rilevazione strutturale (Pandolfi, Casoni, & Bruno, 2016, p. 34).

Maggioranze e minoranze linguistiche si registrano anche a livello cantonale. Dei 26 cantoni svizzeri, 4 sono plurilingui: i cantoni Berna (a maggioranza tedescofona) e Friburgo e Vallese (a maggioranza francofona) sono bilingui francese/tedesco, mentre il cantone Grigioni è trilingue tedesco (maggioranza germanofona, minoranze romanciofona e italoфона). I restanti 22 cantoni sono invece prevalentemente monolingui: 17 germanofoni, 4 francofoni e 1 italoфона (Lüdi & Werlen, 2005).

Come riportato nella seguente cartina, la situazione è ben più complessa se la prospettiva politica si unisce a quella sociolinguistica: anche in cantoni non ufficialmente bilingui o trilingui, il multilinguismo è presente in varia misura. Il caso dell'italiano è rappresentativo di questa realtà (Bianconi, 2002-2014): anche se i cantoni di lingua italiana in Svizzera sono due (il Ticino e il sopra citato cantone trilingue Grigioni), in essi risiede solo il 56.6% della popolazione italoфона che nel censimento del 2000 aveva indicato l'italiano come lingua principale, mentre il 43.4% si distribuisce sul restante territorio nazionale. I dati corrispondenti alla rilevazione strutturale del 2010-2012 corrispondono a 47.1% e 52.9% e permettono a Pandolfi, Casoni e Bruno di affermare che “la popolazione della diaspora rappresenta più della metà degli italoфона in Svizzera” – una presenza che fuori dal territorio è “importante anche in termini di coesione nazionale e intercomprensione tra le comunità linguistiche”, ma anche ha “un peso specifico ridotto rispetto al numero di parlanti la lingua locale” ed è “frammentata”, distribuita “a macchia di leopardo”. “Da questo punto di vista una concezione rigidamente territoriale della politica linguistica, in particolare in ambito scolastico, risulta essere soprattutto a svantaggio per le lingue nazionali minoritarie” (Pandolfi, Casoni, & Bruno, 2016, p. 307).

¹⁵ Se, da una parte, la rilevazione strutturale è più conveniente e annuale, dall'altra parte a essa viene sacrificata la rilevazione di dati dettagliati dato il campione ristretto.

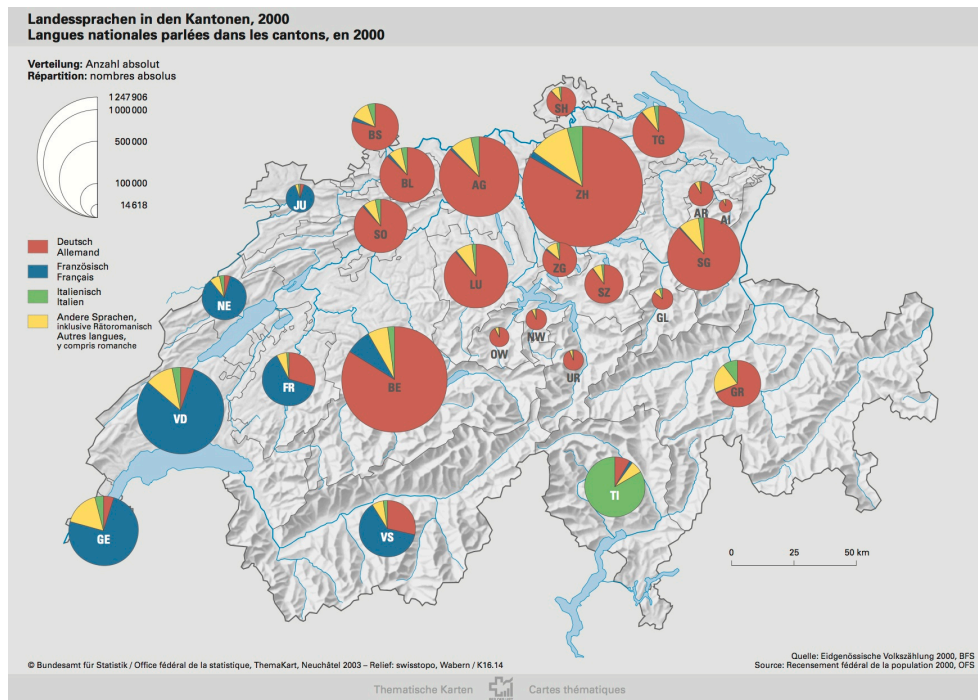


Figura 13: lingue nazionali parlate nei cantoni, censimento nazionale del 2000 (Bundesamt für Statistik, 2003), immagine riprodotta con il consenso dell'Ufficio Federale di Statistica.

È abbandonando una prospettiva giuridico-politica e concentrandosi su un'ottica basata sul principio della territorialità¹⁶ che occorre dunque intendere le denominazioni "Svizzera tedesca", "Svizzera francese", "Svizzera italiana" e "Svizzera romancia": esse non corrispondono a entità politiche a sé stanti, bensì ai territori in cui la corrispondente lingua è parlata dalla maggioranza della popolazione oppure corrisponde a quella della popolazione autoctona tradizionale.

In ottica storico-culturale, tre delle sopranominate regioni linguistiche appartengono a tre tra le più grandi culture linguistiche europee: quelle di lingua francese, italiana e tedesca. Come vedremo (cfr. 2.2.3), ogni area linguistica dispone di proprie

¹⁶ Il principio di territorialità è ancorato, seppur non in questa dicitura, nell'articolo 70, par. 2 della Costituzione federale: „I Cantoni designano le loro lingue ufficiali. Per garantire la pace linguistica rispettano la composizione linguistica tradizionale delle regioni e considerano le minoranze linguistiche autoctone“. Per illustrare questo principio si pensi al seguente caso limite: in un comune tradizionalmente romanciofono, la popolazione romanciofona, tradizionalmente maggioritaria, è diventata minoritaria a seguito dell'arrivo di germanofoni attirati dall'espansione turistica. Cantone e comune stessi dovranno proteggere il territorio in questione, continuando a considerarlo romanciofono anche in seguito a tali mutamenti demografici. Il principio di territorialità può quindi prevalere rispetto al principio di libertà di lingua dell'articolo 18 ("la libertà di lingua è garantita") quando serve a proteggere l'identità tradizionale di una regione: i germanofoni saranno pertanto limitati nella propria libertà linguistica quando si tratterà, per esempio, di comunicare con la propria amministrazione comunale o nella scolarizzazione dei propri figli nella L1 tradizionale, il romancio. È incerto per quanto tempo il principio di territorialità possa continuare ad essere considerato valido, poiché l'adozione del nuovo sistema di rilevazione strutturale, operato su un campione di sole 200'000 unità, non permette più una radiografia dettagliata del paesaggio linguistico svizzero.

radiotelevisioni pubbliche e vanta vivaci produzioni letterarie, culturali e artistiche nella rispettiva lingua¹⁷.

Ripartizione delle lingue ufficiali in Svizzera (2000)



Figura 14: le quattro regioni linguistiche svizzere (cartina di Marco Zanolì pubblicata sotto licenza CC BY SA 4.0, https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ASprachen_CH_2000_IT.png).

2.1.1 Dialetti

A rendere ancora più variegato il quadro sopra delineato è la differente vitalità dei dialetti nelle varie regioni linguistiche: lo svizzero-tedesco (varietà di dialetti alemanni), il *patois* romando (varietà di dialetti francoprovenzali), le varietà ticinesi o grigionesi e diversi idiomi romanci.

2.1.1.1 Svizzero-tedesco

Nella Svizzera tedesca esiste una situazione di diglossia tra *Schriftsprache* / *Hochdeutsch* (lingua scritta standard) e *Mundart* (lingua orale, dialetto) unica per i territori germanofoni europei: il dialetto è prevalente nell'oralità della vita quotidiana e il suo uso ha un alto valore identitario per i suoi parlanti¹⁸. Dai dati del censimento nazionale del 2000 (Lüdi & Werlen, 2005, pp. 37-40) risulta che l'80.5% degli abitanti (se si considerano solo gli svizzeri, la percentuale sale al 90.2%) parla esclusivamente dialetto svizzero-tedesco in famiglia, a cui si aggiunge un 5.6% che lo alterna al tedesco. Il basso uso della variante standard corrisponde anche a una difficoltà maggiore, per alcuni, di esprimersi in essa piuttosto che in dialetto: alla domanda "qual è la Sua prima lingua straniera?", metà degli svizzeri tedeschi

¹⁷ La minoranza romanciofona beneficia, nel quadro delle attività della SRG-SRR, di una radio e di programmi televisivi "finestra" integrati principalmente nella televisione della Svizzera tedesca.

¹⁸ Sul dialetto come elemento centrale per l'identità degli svizzeri tedeschi si rimanda agli studi "Mundarten und Identitäten" (Werlen, 2005) e "Nationale Sprach(en)kultur der Schweiz und die Frage der nationalen Varietäten des Deutschen" (Koller, 1999).

risponde "Hochdeutsch", per l'altra metà invece la varietà standard è una seconda forma della madrelingua (Werlen, 2008). Ma torniamo ai dialetti: anche se essi differiscono notevolmente l'uno dall'altro, gli svizzero-tedeschi non sentono il bisogno di ricorrere al tedesco standard per garantire mutua comprensione: le diverse varietà locali hanno infatti raggiunto una sempre crescente "portata linguistica" (Werlen, 2005, p. 31) dovuta all'elevata presenza di numerose varietà nei mass media: diversamente che in passato, grazie all'esposizione a diverse parlate, un vallesano dispone oggi di maggiori competenze ricettive per comprendere uno zurighese, e viceversa. La presenza di dialetto nei media, infatti, è cospicua: la diglossia della Svizzera tedesca si manifesta in un uso pressoché esclusivo del tedesco nei media scritti e un ampio uso del dialetto alla radio e alla televisione. La rivista "Radiomagazin" del 20/2003 (citata in Burger & Luginbühl, 2014, p. 394) riporta per i tre radiocanali nazionali le proporzioni seguenti.

	SR DRS 1	SR DRS 2	SR DRS 3
Dialetto	70%	10%	90%
Tedesco standard	30%	90%	10%

Tabella 5: proporzione tra dialetto svizzero-tedesco e tedesco standard nei radiocanali nazionali.

Nelle radio locali private, invece, il dialetto è pressoché esclusivo (Burger & Luginbühl, 2014, p. 395). Diversa è invece la situazione nei canali nazionali televisivi: sul totale della programmazione, circa il 29% è in dialetto che domina tuttavia nelle produzioni proprie e mostra tendenza all'aumento (Burger & Luginbühl, 2014, pp. 396-398).

2.1.1.2 *Patois* francoprovenzale

La situazione è radicalmente diversa nella Svizzera francese, dove la vitalità del *patois* romando è limitata a pochi parlanti: solo lo 0.3% lo parla solo in famiglia e lo 0.7% lo alterna al francese. Nei media è praticamente assente, se non a scopo documentaristico (p. es. Radio Télévision Suisse RTS, 2015).

2.1.1.3 Dialetti ticinesi e grigionitaliani

Una situazione intermedia si riscontra in Svizzera italiana in cui, secondo i dati del censimento nazionale del 2000, il 16.8% usa solo il dialetto in famiglia e il 18.7% lo alterna all'italiano (nella rilevazione strutturale il dato corrisponde a un uso del dialetto in famiglia del 30.7 % in Ticino e del 60.8% nei Grigioni Italiani (Pandolfi, Casoni, & Bruno, 2016, pp. 269-297). Gli studi dagli anni '70 a oggi permettono di costatare un notevole calo della dialettologia, tanto che c'è chi prevede la sua pressoché totale scomparsa nel prossimo secolo, prevedendo una persona dialettologa su 100 nel 2140 (Moretti, 2005). I dialetti della Svizzera italiana fanno apparizione saltuaria in radio e televisione con funzioni differenti: manca a oggi uno studio complessivo sulla presenza quantitativa e qualitativa del dialetto in tv e radio della Svizzera italiana, mentre dagli studi di Pandolfi sugli spot pubblicitari si evince che l'uso del dialetto è pressoché assente (2004).

2.1.1.4 Idiomi romanci

Nella Svizzera romancia le varianti dialettali di ladino occidentale parlate e scritte sono cinque (sursilvat, sutsilvan, surmiran, puter e vallader). Se fino al 1850 queste varietà costituivano la maggioranza linguistica del Canton Grigioni, nel 2000 erano la lingua del solo 14.5% della popolazione. Il rapido declino fino ai giorni nostri, dovuto al contatto con la lingua tedesca maggioritaria (AA.VV., 2015), ha portato a mettere in atto misure di tutela a diversi livelli, tra cui la creazione, nel 1982, di una lingua standard di riferimento, il *rumantsch grischun*, usato nelle comunicazioni ufficiali del cantone Grigioni, ma ancora in netta minoranza rispetto agli idiomi locali nei media.

2.1.2 Varietà di italiano in Svizzera e italiano elvetico

Essere italofono in Svizzera non corrisponde a essere "svizzero italiano". Nell'uso comune si intende per "svizzero italiano" chi appartiene alla comunità ticinese o grigionitaliana (e non necessariamente vi abita): si tratta di una definizione correlata al principio di territorialità di cui sopra. Nell'immaginario collettivo di svizzeri francesi e tedeschi, tuttavia, lo svizzero italiano è perlopiù "ticinese" e non "grigionese": pochi, infatti, hanno percezione dell'esistenza delle quattro valli italofone del Canton Grigioni. Gli abitanti di queste ultime sono una spesso dimenticata minoranza nella minoranza (rispetto alle lingue nazionali, alla propria comunità linguistica nonché alle lingue del proprio cantone, cfr. Picenoni, 2008, pp. 13-23).

Agli svizzeri italiani si unisce una seconda importante comunità linguistica italoфона: quella diffusa su tutto il territorio nazionale e costituita da immigrati italiani o successive generazioni. Questi ultimi, nell'uso comune nella Svizzera francese e tedesca, sono denominati "secondo"¹⁹ (il termine "oriundo" è invece raro). Come si vede dal seguente grafico, in Svizzera si registra una nuova e non trascurabile ondata immigratoria dall'Italia.

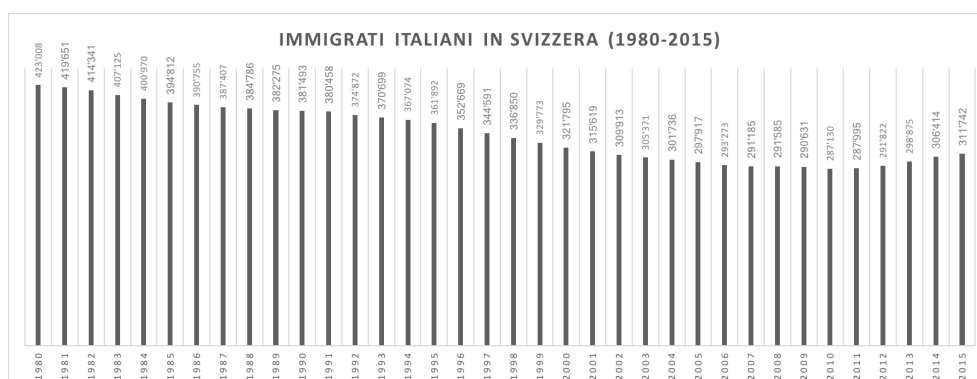


Figura 15: immigrati italiani in Svizzera dal 1980 al 2015 (dati rilevati dall'Ufficio Federale di Statistica, accessibili tramite software online STAT-TAB su <https://www.pxweb.bfs.admin.ch>, rappresentazione grafica propria).

¹⁹ "Les secondos/les secondas" in francese e "die Secondo(s)" in tedesco è un termine che designa figli di immigrati di seconda generazione sia in generale, sia più specificamente di origine italiana o spagnola, indipendente dal fatto che siano stranieri o naturalizzati svizzeri.

Una terza importante categoria di italofoeni sono coloro che hanno appreso l'italiano come L2, sia in Svizzera italiana che al di fuori.

Alle varietà di italiano dei gruppi linguistici sopra descritti si aggiunge il cosiddetto "italiano elvetico o confederale", un'entità trasversale di cui fa parte la lingua dell'Amministrazione federale e di ditte, aziende e servizi operanti a livello nazionale: essa, rappresentata nel seguente schema nella categoria 7 (Berruto, 8.11.2012), è presente soprattutto nello scritto e nella comunicazione diretta al pubblico.

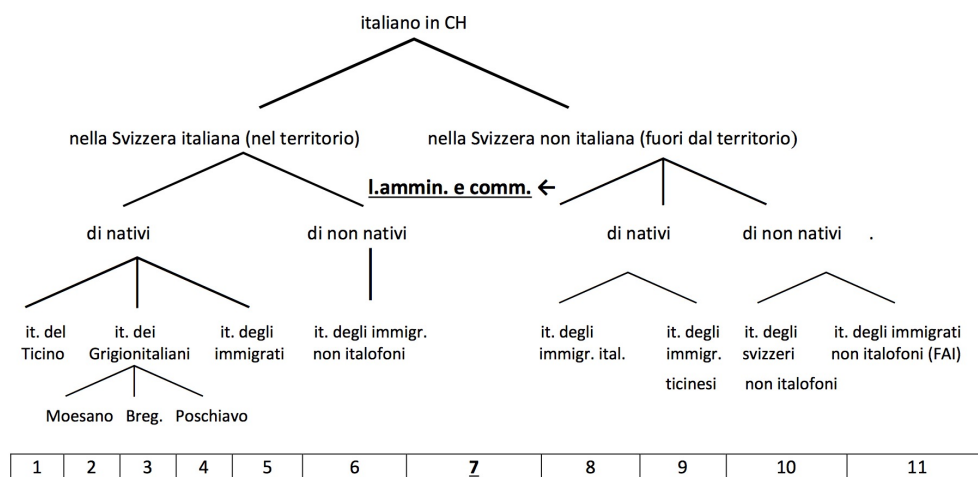


Figura 16: parlanti di italiano sul territorio elvetico (immagine riprodotta con il consenso dell'autore, cfr. Berruto, 8.11.2012, p. 1). Legenda: 1) varietà ticinesi, 2) varietà grigionitaliane del moesano (Val Mesolcina e Val Calanca), 3) varietà grigionitaliane della Val Bregaglia, 4) varietà grigionitaliane della Val Poschiavo, 5) varietà di immigrati italiani in Svizzera italiana, 6) varietà di immigrati non italofoeni in Svizzera italiana, 7) italiano elvetico o confederale usato nell'amministrazione, nelle aziende, nei servizi a livello nazionale, 8) varietà di italiano degli immigrati italiani fuori dalla Svizzera italiana, 9) varietà di italiano degli immigrati svizzero-italiani [sic: non solo ticinesi!] fuori dalla Svizzera italiana, 10) varietà di italiano di appartenenti alle comunità linguistiche francese, tedesca e romancia, 11) varietà di italiano degli immigrati non italofoeni (il "Fremdarbeiteritalienisch").

L'"italiano di Svizzera" abbraccia dunque „l'insieme delle varietà di lingua italiana presenti sul territorio della Confederazione Elvetica. Ne fanno parte sia l'italiano della Svizzera italiana, sia le varietà legate alla forte immigrazione dall'Italia, sia quelle derivanti dallo statuto di lingua nazionale e ufficiale che l'italiano ha in Svizzera" (Moretti, 2011). Una delle maggiori studiosse del campo, Elena Pandolfi, preferisce chiamare l'italiano di Svizzera "italiano elvetico" in contrasto quindi con l'accezione più specifica di Berruto: non si tratterebbe di un italiano regionale, ma "statale" (Pandolfi, 2009), di una varietà autonoma rispetto all'italiano d'Italia in ottica pluricentrica (Pandolfi, 2010b). Il concetto di "lingua pluricentrica", già da tempo applicato a lingue quali l'inglese, il francese, lo spagnolo, ecc. e riconosciuto nelle didattiche delle LS rispettive, è stato introdotto proprio da Pandolfi nel 2010, e nel 2017 precisato:

SwI [Swiss variety of Italian] is the only significant case of Italian as an official language at a national level outside the territory of Italy, diatopia clearly being the most salient dimension of variation underlying the peculiarity of SwI and its differentiation from ItI [Italian variety of Italian]. The varieties of San Marino and the Vatican State are not contemplated here: although these territories constitute independent states, their dimensions are very limited and they are geographically totally encompassed by the Italian state and cannot therefore be seriously considered as places of characterization and elaboration of norms of Italian that significantly differ from the metropolitan standard [...]. Furthermore, since only the case of Italian as a national and official language is considered in the discussion [...], the regional varieties of Italian in Croatia (Istria) and Slovenia are excluded here, Italian not being an official language, but the language of an "official minority" [...]. The existence of two national varieties of Italian, ItI and SwI, may induce us to hypothesize Italian as a pluricentric [...] or rather, in this specific case, a "bicentric" language. The Italian-speaking part of Switzerland could thus be considered, to some extent, a marginal codifying center [...]. Therefore, the main features of pluricentric languages are [...]: a) having more than one center, b) having more than one national variety, c) being related to a national identity. What appears to be crucial in the discussion concerning Italian is the definition of "center" as a place of cultural elaboration, linguistic normativity and codification. (Pandolfi, 2017, pp. 327-328).

L'italiano elvetico, varietà dell'italiano lingua pluri- o bicentrica, infatti, ha potuto svilupparsi in parte autonomamente principalmente per il suo statuto di lingua ufficiale (che gli permette di discostarsi dalla norma italiana) e per il contatto con le lingue nazionali tedesco e francese, oltre che per influssi dialettali (che caratterizzano tuttavia anche le diverse varietà di italiano d'Italia). Le peculiarità dell'italiano elvetico si situano prevalentemente in ambito lessicale. Diversi studi, primo fra tutti il "Lessico della frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana" (Pandolfi, 2009), offrono uno sguardo sull'estensione e sull'origine degli elvetismi: alcuni sono lessemi indigeni con o senza apporto dal dialetto, altri, esogeni, sono calchi e prestiti (tra cui le triplete panelvetiche, ovvero parole che esistono anche nelle altre lingue ufficiali) (Pandolfi, 2010b). Rispetto alla varietà standard italiana, alcuni sono elvetismi assoluti (è assente un significato e significante corrispondente in italiano), altri sono semantici (il significante italiano ha un significato diverso) o lessicali (il significato corrisponde a un altro significante in italiano). Ecco alcuni esempi:

- it. elvetico "la posta" col significato di 'autobus della Posta svizzera' (dal nome della società "La posta")
- it. standard "offerta speciale" vs. it. elvetico "azione" (tripletta con fr. "action" e ted. "Aktion")
- it. elvetico "il mantello" col significato di 'cappotto' (dal ted. "der Mantel" o arcaismo dialettale)
- it. elvetico "marcare (giù)" col significato di 'annotare' (influsso dialettale)
- it. elvetico "l'ufficio federale" col significato di 'ministero' (calco del francese "l'office fédéral" e il ted. "das Bundesamt")

Nonostante la volontà di ricondurre tutte le varietà di italiano presenti in Svizzera alla stessa dicitura e tipologia di "italiano elvetico", occorre riconoscere che la percezione e l'applicazione della norma italiana vs. l'uso di elvetismi sul territorio nazionale è varia. Se l'italofono in Svizzera non può fare a meno di parlare di "ufficio federale" invece di "ministero", essendo il termine legato a una realtà specifica assente in Italia, può ricorrere invece all'uso della varietà italiana standard preferendo i termini "voto" o "annotare" agli elvetismi "nota" e "marcare". L'orientamento alla norma italiana o all'italiano elvetico può dipendere da diversi fattori, tra cui p. es. a) la provenienza (è facile che immigrati italiani tendano a preferire varianti di italiano standard), b) il grado di istruzione (il registro alto può sottintendere la preferenza per la norma standard italiana), c) la propria identificazione con la Svizzera italiana (possono essere favorite o meno quindi espressioni di italiano elvetico per (s)marcare la propria appartenenza a tale comunità linguistica), d) il percorso formativo seguito e il conseguente *imprinting* ricevuto dai docenti di italiano (la scuola è luogo privilegiato per stabilire la norma di riferimento), e) il consumo di mass media (cfr. 2.2.3 e 2.5). Ovviamente è anche il contesto d'uso che determina l'orientamento più o meno forte alla norma italiana o alla norma elvetica. Quanto perciò l'italiano sia, per gli italofoni in Svizzera, lingua biculturale o monocentrica, dipende da numerosi fattori, strettamente legati alla biografia del singolo.

2.2 Coesione nazionale

Nel presente paragrafo si presentano le basi legali che hanno legittimato il finanziamento della piattaforma 321via.ch da parte dell'Ufficio Federale della Cultura. Esse mirano a rafforzare la "coesione nazionale" (o coesione interna, o coesione sociale) – un concetto frequentemente adoperato in contesti in cui si allude alla convivenza multi-etnica svizzera e che fa riferimento all'obiettivo politico, culturale e ideologico di sviluppare, nel cittadino, il sentimento di far parte di una nazione, seppur eterogenea, coesa, e di sentirsi parte di quest'identità composita; è dunque strettamente legato al concetto di "identità culturale". Al contempo, la coesione nazionale è premessa per il funzionamento del Governo e per il mantenimento della "Willensnation". Di crisi di "coesione nazionale" si parla tuttavia in diversi contesti e a diverse riprese, allorché tra le comunità politiche, sociali e linguistiche si evidenziano fratture. Significativi sono per esempio i dibattiti che si svolgono a seguito di elezioni che evidenziano fronti opposti nelle votazioni nazionali, come nell'esempio in Figura 17. Sebbene solo in circa un quarto delle votazioni si notino fratture tra regioni linguistiche (in questo si evidenzia p. es. il fronte "svizzeri di lingue romanze" contro il fronte "svizzeri di lingua tedesca"), tendono a essere prevalentemente i temi di politica sociale a dividere la nazione (Büchi, 2011). È scontato notare che la maggioranza tedescofona ha spesso la supremazia in questi contesti, mentre le minoranze linguistiche romanze devono adeguarsi a risultati che non rispecchiano l'orientamento politico del proprio territorio.

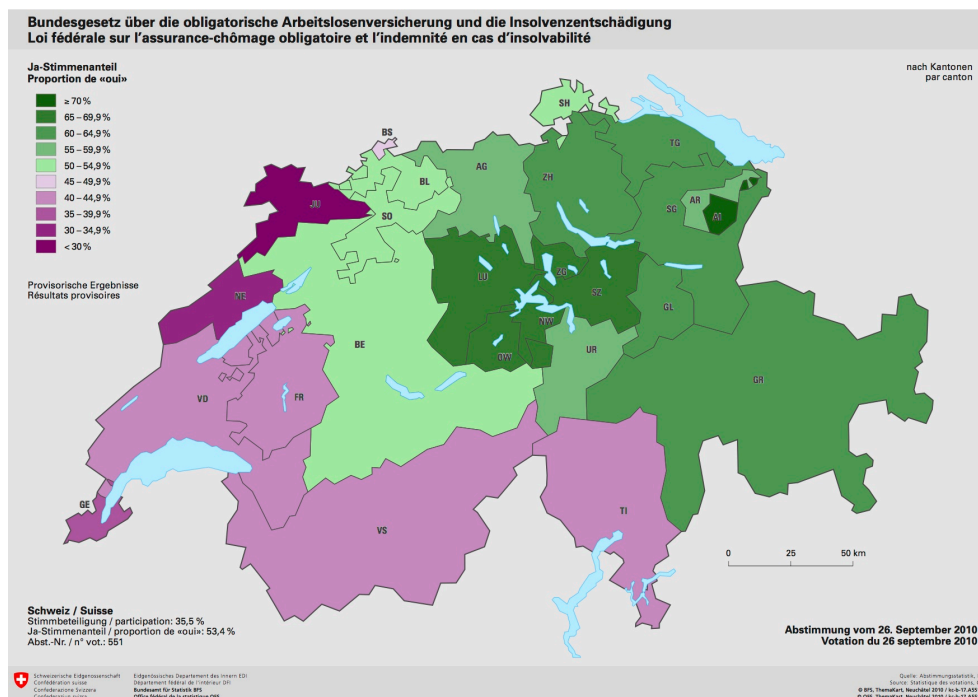


Figura 17: risultati della votazione del 2010 sulla modifica alla legge federale sull'assicurazione obbligatoria contro la disoccupazione e l'indennità per insolvenza (Bundesamt für Statistik, 2010), immagine riprodotta con il consenso dell'Ufficio Federale di Statistica.

Che la differenza tra aree linguistiche corrisponda tuttavia a diverse posizioni politiche non solo puntualmente, ma anche in maniera ricorrente, si evidenzia nelle visualizzazioni di dati ufficiali relativi alle votazioni in Svizzera del progetto “Predikon” del Politecnico Federale Svizzero di Losanna (una cui schermata è rappresentata qui sotto, cfr. Etter, Herzen, Kristof, Grossglauser, & Thiran, 2014b).

Tendenze di voto

Condividi questa pagina



Sulla cartina qui sotto, ogni comune ha un colore che rappresenta le sue abitudini di voto, dal 1981 ad oggi. Due comuni con colori simili hanno simili abitudini di voto. Osservate per esempio la differenza tra i centri urbani e le aree rurali o tra le varie aree linguistiche.

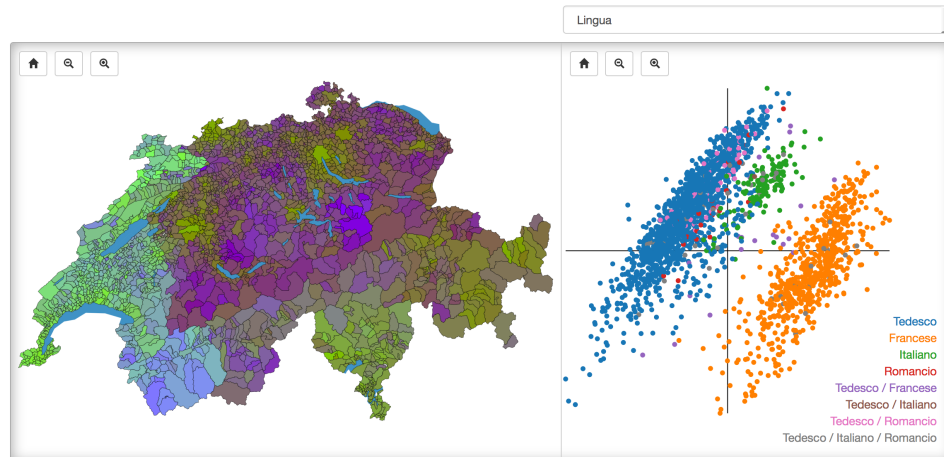


Figura 18: schermata della rappresentazione grafica della correlazione tra la variabile “lingua” e il risultato delle votazioni dal 1981 al 2014 su predikon.ch. Gli assi x e y corrispondono a due gruppi di votazioni e ai rispettivi esiti (si veda Etter, Herzen, Kristof, Grossglauser, & Thiran, 2014a). Immagine riprodotta con il consenso degli autori.

Per svizzeri tedeschi, francesi, italiani o romanci, le votazioni o altri contesti in cui si evidenziano differenze culturali correlate alle rispettive aree linguistiche sono un’occasione per interrogarsi sulla propria identità e sulla propria posizione nel contesto nazionale. Si manifesta spesso allora uno dei più noti impliciti culturali riguardanti il plurilinguismo svizzero: il concetto di “Röstigraben” (‘fossato della Röstì’)²⁰, che fa riferimento a un tipico piatto di patate della Svizzera tedesca – meno famoso è invece il “Polentagraben”, o ‘fossato della polenta’. Le due espressioni, usate a volte ironicamente a volte polemicamente, a prescindere dalla dibattuta esistenza dei “fossati” stessi, testimoniano una percezione di diversità e incomprensione. Se a questa si aggiunge la sensazione delle minoranze di “perdere terreno” rispetto alla maggioranza germanofona o di essere da essa minacciata, la coesione nazionale ne è seriamente minacciata.

Un altro elemento destabilizzante per la coesione nazionale a livello linguistico è rappresentato dalla dominanza del dialetto nel quotidiano svizzero tedesco (come già esposto in 2.1.1). Poiché francofoni e italofoeni, nel corso della scolarizzazione, apprendono il tedesco standard (l’obiettivo didattico dell’insegnamento non è né la

²⁰ Il “Röstigraben” è da alcuni identificato con la linea di separazione tra Svizzera francese e tedesca tracciata dal fiume che attraversa Friburgo, la Sarine (gli Svizzeri francesi usano infatti l’espressione “outre-Sarine” per denotare la Svizzera tedesca).

comprensione né la produzione di dialetto), trovandosi in territorio germanofono si scontano con una doppia barriera: l'una linguistica (potendo sfruttare solo limitatamente le proprie conoscenze di tedesco standard per comprendere il dialetto) e l'altra culturale (essendo il dialetto svizzero-tedesco connotato positivamente dai suoi parlanti, al contrario di quanto avviene per esempio per il *patois* romando) (Werlen, 2005, p. 31). Questa realtà, di fatto, ha portato alcuni a formulare l'auspicio di un insegnamento del tedesco orientato anche alla comprensione dello svizzero-tedesco (cfr. progetto "Chunsch druus" in 3.2.1), oppure, addirittura, di una variante standard del dialetto creata a tavolino in modo analogo al *rumantsch grischun* (Weibel, 2005). Di altro avviso il fronte avverso (Christen, 2005, per esempio): se gli svizzeri romandi e italiani non imparano il dialetto, gli svizzeri tedeschi devono essere in grado di alternare l'uso del dialetto all'uso del tedesco standard con facilità e maggiore fiducia nelle proprie competenze linguistiche (cfr. l'immagine seguente).

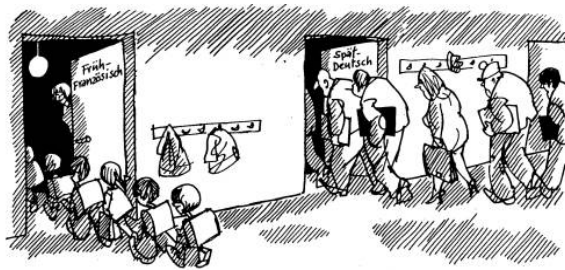


Figura 19: vignetta del Forum Helveticum riprodotta con il permesso dell'associazione: a sinistra l'insegnamento precoce del francese (ovvero il suo insegnamento nella scuola primaria), a destra l'insegnamento "tardivo" del tedesco volto ad aumentare le competenze in tedesco standard dei germanofoni (Forum Helveticum, 2013).

Esula dall'obiettivo di questo lavoro far luce sulla molteplicità delle situazioni che minacciano la coesione nazionale. Tuttavia, oltre ai sopra citati esempi delle votazioni e dell'intercomprensione ostacolata dalla diglossia nella Svizzera tedesca, si approfondirà ancora un terzo ambito di scontro: l'apprendimento o meno delle lingue nazionali nella scuola dell'obbligo (scuola primaria e secondario I) e nel secondario II (cfr. 2.3).

È evidente che raggiungere l'obiettivo della coesione nazionale richiede la tutela degli interessi delle singole comunità, di quelle linguistiche in primo luogo. Le diverse revisioni della Costituzione federale e la creazione di una legge sulle lingue e della relativa ordinanza sono stati dei passi fondamentali in questa direzione.

Con la Costituzione federale del 1848 (Art. 4) le "tre lingue principali" tedesco, francese e italiano diventano lingue nazionali della Confederazione (il romancio vi si unisce solo nel 1938). Ecco quanto sancisce la revisione della Costituzione del 1999 nel nuovo articolo 70:

¹ Le lingue ufficiali della Confederazione sono il tedesco, il francese e l'italiano. Il romancio è lingua ufficiale nei rapporti con le persone di lingua romancia.

– I Cantoni designano le loro lingue ufficiali. Per garantire la pace linguistica rispettano la composizione linguistica tradizionale delle regioni e considerano le minoranze linguistiche autoctone.

– La Confederazione e i Cantoni promuovono la comprensione e gli scambi tra le comunità linguistiche.

– La Confederazione sostiene i Cantoni plurilingui nell'adempimento dei loro compiti speciali.

⁵ La Confederazione sostiene i provvedimenti dei Cantoni dei Grigioni e del Ticino volti a conservare e promuovere le lingue romancia e italiana.

Nella stessa revisione del 1999 si introduce inoltre l'articolo 69 sulla cultura, base legale per la promozione culturale del Paese:

¹ Il settore culturale compete ai Cantoni.

² La Confederazione può sostenere attività culturali d'interesse nazionale e promuovere l'espressione artistica e musicale, in particolare nell'ambito della formazione.

³ Nell'adempimento dei suoi compiti, tiene conto della pluralità culturale e linguistica del Paese.

Ancorare nella Costituzione un articolo sulle lingue e uno sulla cultura ha gettato le basi per l'elaborazione e l'approvazione di due nuove leggi: la legge sulle lingue del 2007 (Lling, cfr. 2.2.1) e la legge sulla promozione della cultura del 2009 (LPCu, cfr. 2.2.2). Entrambe contribuiscono alla salvaguardia del multilinguismo svizzero e in particolare delle sue quattro principali regioni linguistiche. Di fondamentale importanza per raggiungere l'obiettivo della coesione nazionale, e rilevante per il progetto 321via.ch, è infine la legge sulla Radiotelevisione del 2006 (cfr. 2.2.3).

2.2.1 La legge sulle lingue (Lling) e l'ordinanza sulle lingue (OLing)

Solo dal 2007 la Svizzera dispone di una „Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche“ (Legge sulle lingue, Lling) che aiuterà a far chiarezza sugli ambiti di azione relativi all'articolo 70 della Costituzione. La legge diventa operativa nel 2010 con l'Ordinanza sulle lingue (OLing, revisione del 2014). La legge sulle lingue disciplina 1) l'uso delle lingue ufficiali della Confederazione, 2) la promozione della comprensione e degli scambi tra le comunità linguistiche, 3) il sostegno di Cantoni bilingui, 4) il sostegno dei cantoni Grigioni e Ticino per misure a favore del romancio e dell'italiano (Art. 1 Lling).

Si riassumono qui i passi dell'OLing più rilevanti per il presente studio:

- le pubblicazioni ufficiali della Confederazione sono redatte nelle tre lingue ufficiali tedesco, francese e italiano, in certi casi anche in romancio (Art. 2-4 OLing)²¹;

²¹ Cfr. un esempio in Figura 20 a p. 42.

- la rappresentanza delle comunità linguistiche in seno alle unità dell'Amministrazione federale deve rispecchiare quelle della popolazione e perseguire pertanto delle fasce percentuali (tedesco: 68.5%–70.5%, francese: 21.5-23.5 %, italiano: 6.5- 8.5 %, romancio: 0.5- 1.0 %) (Art. 7 OLing);
- gli impiegati generici possiedono conoscenze orali e scritte in una seconda lingua nazionale, i quadri di livello medio possiedono buone conoscenze in almeno una seconda lingua ufficiale e, se possibile, passive in una terza lingua ufficiale, i quadri superiori e i quadri di livello medio con funzioni dirigenziali buone conoscenze attive in una seconda lingua ufficiale e conoscenze passive in una terza lingua ufficiale. Se i quadri, al momento dell'assunzione, non dispongono delle conoscenze linguistiche richieste, devono proporre delle misure per incrementarle entro un anno (Art. 8 OLing);
- per verificare l'applicazione della legge viene introdotta la figura del "delegato al plurilinguismo" (Art. 8b, 8d OLing);
- si promuovono progetti volti a rafforzare l'insegnamento delle lingue nazionali attraverso a) sviluppo di sussidi didattici, b) insegnamento bilingue e c) insegnamento della lingua locale ad alloglotti prima della scuola elementare (art. 10 OLing);
- si promuovono progetti volti a rafforzare le conoscenze in L1 degli alloglotti attraverso insegnamento integrato, formazione dei docenti e sviluppo di sussidi didattici (art. 11 OLing);

La legge sulle lingue e la rispettiva ordinanza non solo offrono la base legale per intervenire in situazioni reputate insoddisfacenti o ottimizzabili, ma anche per favorire approcci innovativi (tramite gli articoli 10 e 11 dell'Ordinanza). L'ordinanza ha permesso la realizzazione, negli scorsi anni, di progetti didattici che hanno fatto acquisire nuove dimensioni alla questione della salvaguardia delle comunità linguistiche e alla promozione dello scambio tra esse (Consiglio federale, 2015): nell'ambito della promozione dell'italiano come lingua nazionale ne sono esempi "Italiano subito" (Christopher & Somenzi, 2015), "Capito?" (Pandolfi, Christopher, & Somenzi, 2014) e "Tracce" (Alloatti, Heierli, & Tarantino, 2012-2013) descritti in 3.2. Grazie alla base legale in vigore, per citare un altro esempio, l'attuale delegata al plurilinguismo può operare per raggiungere le quote linguistiche in seno all'Amministrazione federale. Né legge né ordinanza hanno comunque il potere di evitare che il valore e la posizione delle lingue minoritarie sia messo in discussione, ma offrono la base per tutelarle (alcuni esempi in 2.3.2 e 2.3.3).

2.2.2 La legge sulla promozione della cultura (LPCu)

A fine 2009 viene approvata la legge sulla promozione della cultura: in essa si prevede che un "Messaggio sulla cultura" definisca, per un periodo pluriennale, gli ambiti di investimento della Confederazione ai fini della promozione culturale.

Finora sono stati emanati due messaggi. Nel secondo, relativo al periodo 2016-2020, l'obiettivo di coesione attraverso la comprensione tra comunità linguistiche è uno dei tre temi prioritari. Oltre a citare i finanziamenti concessi nell'ambito della regolare applicazione delle leggi vigenti, esso stipula la disponibilità di ingenti mezzi supplementari per il sostegno dell'insegnamento dell'italiano nel secondario II, "sempre più minacciato al di fuori della regione italoфона" (Consiglio federale, 2014, p. 114). Quest'ultimo credito straordinario va a sostegno della concezione, della valutazione, della consulenza tecnica di progetti pilota, dell'elaborazione di materiale didattico ed eventualmente della creazione di formazioni bilingui e dell'organizzazione di manifestazioni culturali. I tre crediti straordinari dimostrano la percezione di un'urgenza operativa.

2.2.3 La legge sulla radiotelevisione (LRTV)

La Confederazione ha conferito un mandato di pluralità alla Società Svizzera di Radiotelevisione (SSR) già nella concessione del 1953, ma la legge federale del 24 marzo 2006 sulla radiotelevisione (LRTV) e la Concessione del 2007 ribadiscono il concetto: la SSR è tenuta a promuovere "la comprensione, la coesione e lo scambio fra le regioni del Paese, le comunità linguistiche, le culture e i gruppi sociali e tiene conto delle particolarità del Paese e dei bisogni dei Cantoni" (LRTV, cap. 2, art. 24, cpv. 2, lett. b)²².

Un mandato che contrasta con la realtà, se si considera che il consumo mediatico infranazionale è quasi esclusivamente orientato a produzioni nella propria lingua, siano esse svizzere o delle nazioni vicine (Blum, 1999, p. 54): gli svizzeri tedeschi, per esempio, alternano televisione svizzero-tedesca e canali delle vicine Germania e Austria – ma solo il 3% di loro ricorre ai media delle altre tre aree linguistiche svizzere. Per quanto riguarda la radio, la situazione è analoga anche se meno marcata a causa della bassa o assente ricezione di determinati canali in alcune aree (Bonfadelli & Fretwurst, 2012, p. 11). Si osserva così la presenza non solo di tre regioni linguistiche maggiori, ma di altrettante aree mediatiche. Due sono le conseguenze principali: da un lato si nota che Svizzera tedesca, francese e italiana dimostrano un orientamento culturale all'immediato estero (rispettivamente: Germania/Austria, Francia e Italia, cfr. Koller, 1999, pp. 141-142), dall'altro l'uso pressoché esclusivo di media della propria area linguistica non contribuisce a rafforzare l'identità nazionale, quanto piuttosto

²² Inoltre il servizio pubblico deve contribuire "allo sviluppo culturale e al rafforzamento dei valori culturali del Paese nonché alla promozione della cultura svizzera, tenendo conto in special modo della letteratura svizzera, nonché delle opere musicali e cinematografiche svizzere, in particolare diffondendo produzioni svizzere e trasmissioni prodotte in proprio" (LRTV, cpv. 2, art. 24, cpv. 4, lett. b).

quella territoriale – a meno che tali media non adempiano al mandato d'integrazione di cui sopra in adeguata misura e non si concentrino solo sulla propria regione linguistica. Gli sforzi compiuti in questa direzione sono insufficienti secondo alcuni e la mozione parlamentare Maissen del 4 marzo 2010 è sintomatica. Essa propone la creazione di un nuovo canale televisivo "sovra-territoriale". La mozione viene respinta, ma il Parlamento incarica il Consiglio federale di sollecitare la SSR a dare maggiore spazio alla promozione della comprensione reciproca tra le regioni linguistiche e a riferire i progressi entro la fine del 2012 (Consiglio federale, 2012, pp. 4-5).

Tale rapporto considera la valutazione esterna delle emittenti radiofoniche da parte della società Publicom e delle emittenti televisive SSR da parte dell'Università di Friburgo, nonché i dati raccolti in un'inchiesta dalla stessa SSR.

L'analisi della Publicom (Grossenbacher, Forsberg, & Hüppin, 2012, pp. 84-86) mette in evidenza delle notevoli carenze: le emittenti radiofoniche SSR danno ampio spazio a tematiche internazionali (oltre 50% dei contenuti), nazionali e attinenti alla propria regione linguistica, ma sono pochi i servizi su altre regioni linguistiche, in particolare nei palinsesti delle emittenti della Svizzera tedesca e francese. Sono i "piccoli" a eccellere in questo ambito: la radio svizzera romancia prima fra tutti, con un 16% di servizi su altre regioni linguistiche, seguita dalle due reti della Svizzera italiana (8-10%). L'attenzione dedicata dalla Svizzera italiana al resto della Confederazione non è tuttavia ricambiata: i fatti d'attualità che la riguardano sono pressoché ignorati dai media svizzeri tedeschi e francesi.

La situazione è leggermente migliore per quanto riguarda le emittenti televisive, secondo lo studio dell'Università di Friburgo, ma anche in questo settore i risultati sono insoddisfacenti: per esempio, solo il 4% dei servizi tematici del primo canale svizzero-tedesco fa riferimento alla Svizzera italiana, il 9% alla Svizzera francese e 3% alla Svizzera romancia; dal canto suo, nella prima emittente svizzero-italiana, il 19% dei servizi tematici è dedicata alla Svizzera tedesca, il 9% alla Svizzera francese e l'1% alla Svizzera romancia (Fiechtner, Allemann, Trebbe, & Kolb, 2012, pp. 25-26).

Pochi mesi dopo la pubblicazione degli studi di Publicom e dell'Università di Friburgo, la stessa SSR ha svolto un'indagine e ha preso posizione sui risultati pubblicati: manifestando una posizione critica nei confronti non dei metodi, ma dei criteri d'analisi degli studi, la SSR spiega la bassa presenza di Svizzera italiana nei media francofoni e germanofoni con la necessariamente bassa densità di informazioni rilevanti di un territorio di soli 350'000 abitanti. Sono interessanti anche i dati emersi da un'inchiesta telefonica svolta dalla SSR su un campione rappresentativo delle quattro regioni linguistiche, dal quale emerge un quadro abbastanza soddisfacente della situazione, per lo meno nella percezione del pubblico²³. La SSR è capace di

²³ Più della metà degli intervistati ritiene che tra la propria e le altre regioni linguistiche sussistano differenze abbastanza o molto marcate; per $\frac{4}{5}$ degli svizzeri è importante ricevere informazioni sulle altre regioni linguistiche (tendenza più spiccata per le due aree linguistiche minori). Da $\frac{2}{3}$ a $\frac{3}{4}$ degli

autocritica, come dimostrano altri paragrafi della presa di posizione: pur evidenziando il proprio costante impegno nel rispettare il mandato, essa afferma che le proprie debolezze in materia di integrazione rispecchiano quelle della popolazione svizzera (SRG/SSR, 2012, p. 11); ciononostante essa riconosce la propria "identitätsstiftende Rolle" (ruolo nel creare identità culturale) e presenta una serie di misure intraprese per migliorare la situazione.

Le conclusioni del rapporto del Consiglio federale basate sui tre documenti sopra citati sono inequivocabili: il mandato di integrazione culturale dei grandi media nazionali si può dire parzialmente raggiunto, ma è "necessario intervenire su come i programmi radiotelevisivi affrontano la realtà delle diverse regioni linguistiche" (Consiglio federale, 2012, p. 28). Il monitoraggio, pertanto, continua.

Figura 20: il portale del Governo svizzero in data 26/5/2017, in cinque lingue (le quattro ufficiali e l'inglese, da selezionare in alto a destra) e con il logo nelle quattro lingue ufficiali (in alto a sinistra). Le pagine relative ai dipartimenti sono spesso redatte solo nelle tre lingue ufficiali tedesco, francese e italiano; nelle loro sottosezioni alcune pagine sono redatte solo in francese e tedesco. Immagine riprodotta con il consenso del Governo svizzero.

intervistati, la SSR viene nominata come un'istituzione che favorisce la coesione nazionale, e oltre $\frac{3}{4}$ ritengono che la SSR sostenga in parte o completamente lo scambio e la comprensione tra le regioni linguistiche. Circa metà degli intervistati si dice soddisfatto riguardo alla presenza di informazioni sulle altre regioni linguistiche nei programmi televisivi e radiofonici (SRG/SSR, 2012, pp. 4-5).

2.3 Apprendimento dell'italiano L2/LS in Svizzera

Se il censimento nazionale ha permesso di rilevare il dato "lingua prima" (tabella a p. 27), è solo nel 2008 che il "programma nazionale di ricerca 56" fornisce dati sulle competenze linguistiche della popolazione adulta dei territori di lingua tedesca, francese e italiana (Werlen, 2008). L'87% dei maggiori di 18 anni ha indicato di conoscere almeno una L2, e sono in media 2.0 le L2/LS conosciute: al terzo posto nel confronto europeo dopo Lussemburgo (3.0) e Olanda (2.2) e significativamente in alto rispetto alla media europea di 1.14. È interessante notare delle differenze a seconda delle aree linguistiche: si noti che Werlen non riporta dati per i romanciofoni in territorio tradizionale, ma dallo studio di Cathomas si apprende che per essi è indispensabile conoscere il tedesco, e in parte anche l'italiano (Cathomas, 1994, pp. 355-356). Dati più recenti sul bi- o plurilinguismo nei cantoni si trovano nell'analisi dei dati delle rilevazioni strutturali 2010-2012 (Pandolfi, Casoni, & Bruno, 2016, pp. 45-89).

Area linguistica	Media di L2/LS, dati del censimento nel 2000 (tutte le lingue)	Media di L2/LS (solo lingue nazionali), dati del censimento nel 2000	Percentuale di bi- o plurilingui rispetto alla popolazione di riferimento, dati della rilevazione strutturale 2010-2012 (tutte le lingue)
Svizzera tedesca	2.2	1.3	13.5%
Svizzera francese	1.7	0.9	21.4 %
Svizzera italiana	2.2	1.6	17.8%
Svizzera romancia	-	-	29%

Tabella 6: nella seconda e terza colonna si rappresentano le competenze linguistiche medie in L2/LS per aree linguistiche rispetto ai dati del censimento del 2000 (Werlen, 2008, p. 5), nella terza la percentuale di bilingui secondo la rilevazione strutturale del 2010-2012 (Pandolfi, Casoni, & Bruno, 2016, p. 42).

Le lingue conosciute sono perlopiù una lingua nazionale e l'inglese, ma si osserva che, nei dati del 2000, in Svizzera italiana le conoscenze di lingue nazionali sono superiori alla media. Due terzi valutano la loro competenza nella prima L2/LS come buona o molto buona: si nota inoltre che quante più L2/LS sono conosciute, tanto più alte sono le competenze linguistiche nelle singole lingue (Werlen, 2008, p. 7). Come si evince dalla seguente tabella, le competenze sono inoltre correlate con il grado di istruzione.

Livello di istruzione	Media di L2/LS
Scuola primaria e secondario I	1.2
Secondario II	2.1
Terziario	2.7

Tabella 7: competenze linguistiche medie in L2/LS rispetto al grado di istruzione (Werlen, 2008, p. 5).

Gli intervistati indicano la scuola come il luogo d'apprendimento principale delle diverse L2/LS, dimostrando così che la politica educativa svizzera (cfr. 2.3.2) ha dato

i suoi frutti – una prospettiva che invece contrasta con uno studio più recente condotto sui giovani svizzeri di circa 19-20 anni: essi valutano abbastanza negativamente l'insegnamento ricevuto in lingue nazionali (Grin, Amos, Faniko, Fürst, Lurin, & Schwob, 2015b, pp. 273-326).

Entrambi gli studi non distinguono tra competenze passive e attive, tema di grande attualità soprattutto visto che tale differenziazione ha grande rilevanza per gli impiegati dell'Amministrazione federale (Art. 8 OLing, cfr. 2.2.1). A tal proposito, si specifica che l'obiettivo formativo in ambito scolastico è stato ed è ancora l'apprendimento delle altre lingue nazionali inteso come acquisizione di competenze attive e passive a pari livello. Solo negli ultimi anni si è puntato sul potenziale della didattica plurilingue per mirare a un raggiungimento di competenze unicamente ricettive. I progetti nati da tali sforzi (cfr. 3.2) si rivolgono tuttavia primariamente all'ambito extrascolastico: il *target* primario è la popolazione lavorativa.

2.3.1 L2 vs. LS

Prima di procedere, è utile precisare che la terminologia L2/LS (lingua seconda/lingua straniera) usata nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento varia a seconda delle differenti tradizioni nazionali. Le diverse soluzioni adottate hanno principalmente lo scopo di distinguere i contesti in cui l'acquisizione di una lingua ha luogo, per disegnare al meglio gli interventi didattici volti al suo perfezionamento. È facile immaginare infatti che il processo di apprendimento dell'italiano di un immigrato in Italia debba essere supportato da interventi didattici atti a rendere conto della realtà linguistica con cui egli entra quotidianamente in contatto; similmente, un insegnamento dell'italiano a un tedesco in Germania dovrà considerare e sopperire alla mancanza di contatto linguistico fuori dai corsi.

In ambito italofono, l'abbreviazione "L2" è impiegata sia per designare genericamente una qualsiasi lingua appresa posteriormente alla L1²⁴, sia per distinguere la L2 dalla LE e dalla LS (Balboni, 2016, pp. 27-29). In quest'ultima accezione:

- la "L2" è una lingua non materna (cioè non L1²⁵) appresa in contesti d'apprendimento prevalentemente informale nella comunità dove essa è parlata;

²⁴ Un esempio per questa accezione: "Le classi di L2, ossia le classi di lingua straniera, di lingua seconda o di lingua etnica..." (Gilardoni, 2014, p. 145).

²⁵ Le L1 (lingue prime) sono definite come una o più lingue apprese spontaneamente prima dei tre anni di età. Una sottocategoria di L1 è la cosiddetta "lingua d'origine", p. es. l'italiano appreso fin dalla nascita dal figlio di due emigrati italiani in Svizzera tedesca che in famiglia parlano italiano (Balboni, 2016, pp. 27-29).

- la "LE", lingua etnica, è una lingua non materna appresa in contesti d'apprendimento informale fuori dal territorio della rispettiva lingua, ma nella comunità dove essa è parlata²⁶;
- la "LS" è appresa fuori dal territorio in cui è parlata e in contesti d'apprendimento formale;

Negli studi in lingua francese la situazione è diversa: ci si rifà alla già citata definizione di L2 come "qualsiasi lingua imparata dopo la L1", oppure si considera la *langue seconde* una lingua non indigena che, tuttavia, in un determinato territorio, è parlata per ragioni politiche o socioculturali; questa definizione ben si presta a descrivere contesti di apprendimento linguistico nelle numerose ex-colonie francesi.

Da quanto sopra esposto si evidenzia che le realtà plurilingui di alcuni territori hanno generato la necessità di definire una terminologia *ad hoc*. altrettanto richiede la particolare situazione elvetica, come vedremo fra poco.

In Svizzera, facendo riferimento alla terminologia di Balboni, l'apprendimento dell'italiano avviene principalmente:

1. come L1 nei territori tradizionali (p. es. l'italiano di un figlio di svizzeri italiani cresciuto in Svizzera italiana);
2. come L1 (d'origine) fuori dai territori tradizionali (p. es. l'italiano di un figlio di svizzeri italiani trasferitisi in Svizzera francese e che in famiglia parlano italiano);
3. come L2 nei territori tradizionali (p. es. l'italiano appreso da un ragazzo della Svizzera francese che fa uno *stage* in Svizzera italiana);
4. come LE al di fuori dal territorio (p. es. l'italiano appreso da un immigrato italiano o svizzero italiano di seconda o terza generazione in Svizzera francese nel contatto con la comunità italofona nel suo ambiente);
5. come LS al di fuori dei territori tradizionali da parte di alloglotti (p. es. l'italiano imparato da uno svizzero tedesco nelle scuole del proprio territorio linguistico)²⁷;

Considerato il grado di complessità della situazione qui presentata e il fatto che una stessa sigla non permette una definizione univoca dei contesti d'apprendimento di una lingua, si preferisce optare, nel seguente studio, per la terminologia generalmente condivisa dagli studiosi di didattica delle lingue in ambito germanofono. Qui si intende

²⁶ Si pensi all'italiano acquisito p. es. da un figlio di italiani immigrati in Svizzera francese di seconda o terza generazione, dove l'italiano non è appreso in famiglia come L1, bensì nella comunità di italofoni dell'ambiente che frequenta.

²⁷ Molti sono ovviamente i casi limite a queste categorizzazioni: l'italiano appreso p. es. da un germanofono in un corso di lingua in Svizzera italiana in cui non ha quasi contatti con la comunità italofona circostante può essere considerato un caso di apprendimento dell'italiano come LS nei territori tradizionali.

più genericamente la L2 (la *Zweitsprache*) come una lingua imparata successivamente alla/alle L1 in contesti d'apprendimento informale (definizione che include la lingua etnica), e con LS (*Fremdsprache*) una lingua appresa in contesti d'apprendimento formale (Hutterli, Stotz, & Zappatore, 2008, pp. 14-22). Poiché nelle singole biografie dei parlanti una distinzione così netta è raramente individuabile, si preferisce qui introdurre nelle definizioni l'avverbio "prevalentemente" e impiegare le seguenti definizioni:

- la "L2" è una lingua non materna acquisita prevalentemente in contesti d'apprendimento informale;
- la "LS" è una lingua appresa in contesti d'apprendimento prevalentemente formale.

Le sigle scelte per designare le L2 e le LS, pur essendo largamente diffuse, comportano dei problemi: da una parte la cifra "2" in L2 può essere ingannevole o ambigua (potrebbe p. es. far pensare che la L2 sia la lingua imparata dopo una unica L1, oppure che esista una sola L2 – ragion per cui in certi contesti si parla di L2, L3, L4, ecc., cfr. Balboni 1999, p. 57); dall'altra parte l'aggettivo "straniera" presente nell'abbreviazione LS implica, almeno in italiano e in francese²⁸, il significato di "extranazionale". Quest'ultimo, proprio nel caso dell'italiano terza lingua ufficiale in Svizzera, si rivela fondamentalmente erroneo²⁹. Sullo sfondo di quanto illustrato nel capitolo 2 riguardo alle polemiche sull'apprendimento delle lingue a scuola, in particolare nel contesto di discussioni politiche, pare quindi inammissibile qualificare come "straniera" una lingua nazionale. Chi cerca un'alternativa si serve spesso dell'espressione "lingua nazionale" – tuttavia non senza effetti collaterali. Non solo ne consegue l'impossibilità di distinguere tra L2 e LS (entrambe possono contemplare infatti una lingua nazionale), ma si crea anche una nuova ambiguità rispetto alla corrente terminologia omografa in ambito linguistico italofono, dove l'espressione "lingua nazionale" nasce per distinguere la varietà standard dalle varietà dialettali³⁰. Si potrebbe allora orientarsi alla dicitura proposta dall'Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana che, nella risposta alla consultazione in merito alla modifica della Legge sulle lingue, ritiene che "sarebbe opportuno specificare il termine "lingua straniera" come traduzione del tedesco "*Fremdsprache*", con "lingua nazionale non locale o lingua straniera" (quando si tratta di lingue non nazionali)"³¹.

La dicitura „lingua nazionale non locale" è perfettamente calzante per l'ambito legislativo elvetico per cui è stata formulata, ma è forse meno adatta all'ambito di

²⁸ In tedesco l'aggettivo *fremd* ha più significati, tra cui "non usuale", "sconosciuto", ma anche "non appartenente al proprio territorio o alla propria etnia".

²⁹ Lo stesso problema si evidenzia nel francese, dove nella sigla LE (*langue étrangère*) l'aggettivo *étrangère* esclude che la lingua di cui si parla sia nazionale.

³⁰ Balboni consiglia l'uso dell'espressione LN come "lingua nazionale" in opposizione alle varietà dialettali della medesima lingua (1999, p. 57).

³¹ L'OLSI ha gentilmente permesso di citare il presente testo.

studi della didattica delle lingue, poiché prevedrebbe la distinzione di due categorie di LS: quelle nazionali e quelle non nazionali. Una tale distinzione potrebbe essere utile se si alludesse a due prassi didattiche differenti – differenti come quelle corrispondenti a contesti d'apprendimento in classi di L2 vs. LS.³² Si potrebbe allora utilizzare, invece di LS, la più generica espressione di „lingua extraterritoriale” (LET), intesa come ‘lingua di un territorio diverso rispetto a quello dell'apprendente’. Questa soluzione sarebbe in grado di includere sia le lingue nazionali che quelle extranazionali, senza escludere (come invece rischia di fare “lingua nazionale non locale”) l'insegnamento di lingue orientato alle sole norme straniere invece che a quelle locali. La soluzione proposta ha un ulteriore vantaggio se si considera la sua fruibilità nel contesto quadrilingue svizzero: essa crea infatti un parallelismo, a livello di significato, tra “lingua extraterritoriale” e „*Fremdsprache*” (dato che *fremd* identifica l’“extraterritorialità”) e a livello di significante tramite i possibili corrispondenti in francese e romancio.

Restano ancora aperte due questioni: la sopracitata ambiguità della cifra “2” nella sigla “L2” e la bassa trasparenza del significante LET. Facciamo un esempio: un bambino tedesco, cresciuto in Germania, che apprende l'italiano nel contatto con i suoi vicini di casa italofoeni, apprende una L2 o una LET? Pensando al fatto che siamo in presenza di apprendimento informale si risponde „L2”, pensando invece al fatto che l'italiano è, in Germania, una lingua extraterritoriale si avrebbe tendenza a affermare „LET”. Una tale risposta evidenzia che l'espressione “lingua extraterritoriale” non discrimina – almeno nella definizione proposta sopra – tra contesti di apprendimento formale o informale. Inoltre, un'eventuale introduzione della nuova sigla LET prevede che ci interroghi non solo su ciò che include, ma anche su ciò che esclude: le lingue infraterritoriali. Se per assurdo ipotizzassimo di sostituire l'espressione L2 con LIT, “lingua infraterritoriale”, ci renderemmo conto che essa è difficilmente compatibile con il caso di quel germanofono nell'esempio appena fatto, per cui l'italiano non è la lingua infraterritoriale della Germania, bensì unicamente la lingua della comunità linguistica con cui egli entra in contatto.

³² In altre parole: una distinzione, in didattica, di “lingua nazionale non locale” (LNnL) e “lingua straniera” (LS) ha senso solo se, nell'insegnamento dell'una e dell'altra, i parametri da considerare nel design dell'offerta formativa sono sufficientemente discordanti da giustificare un approccio diverso. È indubbio che si possano ipotizzare delle differenze tra gli apprendenti di LNnL e LS: quella forse più palese potrebbe essere situata a livello della motivazione. Sappiamo che in classi di L2 si osserva spesso una motivazione all'integrazione nella società ben superiore a quella presente in classi di LS. Analogamente, in classi di “lingua nazionale non locale” (LNnL) il desiderio di integrazione potrebbe sussistere, ma riferirsi a una comunità linguistica non necessariamente presente nell'*entourage*. Un insegnante che sa sfruttare tale motivazione potrebbe allora puntare su un design didattico che evidenzia, per esempio, le possibilità di contatto linguistico, o i vantaggi che dalle competenze linguistiche in LNnL derivano, ecc. Poiché tuttavia non ci risulta che una tale pratica differenziata sia stata finora teorizzata, rilevata o descritta, preferiamo non intenderla “vera *a priori*”. La scelta è ancor più giustificata se si considera che una buona parte dell'insegnamento di italiano LS nella Svizzera italiana e francese avviene in ottica monocentrica, orientandosi quindi alla norma italiana – un insegnamento che difficilmente si potrebbe qualificare di “lingua *nazionale* non locale” (cfr. 2.3.7).

E se quindi si prospettasse una terminologia che tiene conto del criterio distintivo principale tra L2 e LS – cioè quello del contesto di apprendimento? L'acquisizione di una L2 è prevalentemente spontanea (avviene cioè in contesti di apprendimento informale) mentre l'apprendimento di una LS è prevalentemente guidato (avviene cioè in contesti di apprendimento formale).

Ne risulterebbero le seguenti sigle e definizioni:

- L^{inf}: lingua non prima appresa prevalentemente in contesti d'apprendimento informale;
- L^{form}: lingua non prima appresa prevalentemente in contesti d'apprendimento formale.

Nuovamente riscontriamo una scarsa trasparenza delle abbreviazioni a livello del significante. Le sigle L^{inf} e L^{form}, infatti, non palesano il fatto che sono apprese successivamente alla L1. Dovrebbero allora riportare anch'esse una cifra: L2^{inf} e L2^{form} potrebbero allora designare le lingue imparate in un *secondo* momento, la o le L1 invece le lingue imparate nella *prima* fase della vita (Balboni considera L1 solo quelle acquisite fino ai tre anni di vita, cfr. 2016, pp. 27-29).

L'evidente non esteticità e complessità delle sigle qui proposte³³, tuttavia, ma anche il fatto che le ipotesi e possibili soluzioni qui discusse andrebbero ulteriormente approfondite e discusse con gli esperti in materia, ci porta a rigettarle – per il momento. Si continuerà perciò a utilizzare L2 e LS nell'accezione di Hutterli, Stotz, and Zappatore (2008) – l'uso del termine "straniero" avviene nostro malgrado, in mancanza di una soluzione alternativa realmente praticabile.

2.3.2 Scuola dell'obbligo

Il seguente sottoparagrafo traccia il quadro del sistema educativo svizzero e dell'offerta dell'italiano come L2/LS nella Svizzera tedesca e francese nella scuola pubblica dell'obbligo. Secondo il concordato HarmoS del 2007 (concordato intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria) i gradi scolastici della scuola dell'obbligo sono due (anche se a livello cantonale esistono regolamentazioni diverse):

- grado primario: due anni di scuola dell'infanzia + sei di scuola elementare;
- grado secondario I: tre anni.

Oltre a tali curricula formativi, sono presenti:

- dei corsi di lingua e cultura italiana complementari all'offerta obbligatoria, attivati in diverse sedi scolastiche della scuola primaria e del secondario I; essi

³³ A ciò si aggiunge la sensazione che le sigle proposte non avrebbero alcuna possibilità di imporsi rispetto alle così diffuse L2/LS.

sono curricolari se attivati all'interno delle scuole svizzere, o extracurricolari se offerti da enti italiani, p. es. il Ministero degli Esteri. Il numero di partecipanti, stabile negli ultimi anni, si aggira intorno alle 11'600 unità (AA.VV., 2014a);

- scuole elementari, medie e licei italiani in cui l'italiano viene insegnato come L1: si tratta di istituti scolastici italiani in territorio elvetico, come p. es. il liceo Vermigli di Zurigo. In questo panorama rappresenta un caso a sé stante il Liceo Artistico italo-svizzero di Zurigo (cfr. 2.3.3).

Il quadro storico presentato nel seguente sottoparagrafo si rifà ad un recente documento riepilogativo della Conferenza Svizzera dei Rettori cantonali della pubblica istruzione (EDK/CDIP/CPDE, 2015b).

2.3.2.1 Scuole primarie

L'insegnamento di una seconda lingua nazionale nella scuola dell'obbligo è un tema politico infranazionale fino al 1961, dopodiché subisce l'influsso delle politiche europee³⁴: solo negli anni '70 alcuni cantoni introducono tedesco e francese nelle scuole primarie (EDK/CDIP/CPDE, 2015b). La competenza di coordinazione dell'insegnamento linguistico spetta alla CDPE, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, che nel 1975 raccomanda l'introduzione del francese LS (o del tedesco LS) a partire dal quarto o quinto anno della scuola dell'obbligo – obiettivo raggiunto in quasi tutti i cantoni alla fine degli anni '90. L'affermarsi dell'inglese quale lingua franca per studio e lavoro ha portato diversi cantoni a introdurre l'inglese nel livello secondario I e, negli anni 2000, ad anticipare il suo insegnamento nella scuola dell'obbligo. Il panorama eterogeneo che ne deriva porta la CDPE a elaborare il cosiddetto "compromesso linguistico del 2004", un documento in cui si evidenzia il potenziale del plurilinguismo svizzero, si determina l'introduzione di due LS nella scuola elementare (la prima al più tardi nel terzo anno scolastico, la seconda entro il quinto) e si delega a livello regionale la scelta delle LS (di cui una lingua nazionale e l'inglese) (EDK/CDIP/CPDE, 2004). Nello spirito del federalismo svizzero, infatti, le competenze decisionali in ambito di formazione spettano ai cantoni: la CDPE è un organo politico nazionale che può favorire la coordinazione dei cantoni mirando da un lato alla sottoscrizione di concordati intercantionali e dall'altro alla presa di posizione tramite la pubblicazione di strategie linguistiche, raccomandazioni e dichiarazioni. Pietra miliare nella storia della CDPE è il concordato HarmoS, entrato in vigore nel 2009. Basandosi sul sopra citato compromesso linguistico del 2004 (per quanto riguarda la strategia linguistica) e sulla revisione della Costituzione in ambito della formazione accolta dal popolo svizzero nel 2006 (per quanto riguarda la necessità di armonizzare obiettivi formativi nazionali,

³⁴ Per il periodo 1848-1938 si rimanda a uno studio di Giudici e Grizelj (2016).

art. 62 cpv. 4), il concordato HarmoS definisce durata, obiettivi didattici e gradi di insegnamento del sistema scolastico svizzero. Per i cantoni che vi aderiscono, il raggiungimento dei rispettivi obiettivi è vincolante, anche se le modalità di applicazione dei precetti può differire. Infatti, la concretizzazione degli obiettivi sfocia, per la Svizzera Romanda, nel "Plan d'études romand" (PER, già applicato), nel "Lehrplan 21" per la Svizzera tedesca (pronto dal 2014, in corso di applicazione parziale) e in un "Piano di studi per il Canton Ticino" (attualmente in elaborazione). Parrebbe un processo in fase di conclusione e assestamento, eppure sono stati innumerevoli i tentativi di singoli, gruppi d'interesse e politici di impedirne l'applicazione, soprattutto nell'ambito linguistico: dal 2004 e fino a oggi si contano numerose iniziative popolari a favore dell'introduzione, nelle scuole primarie, di una sola LS a scapito della lingua nazionale – nessuna di loro, finora, è stata approvata. A tutt'oggi, qual è dunque la posizione dell'italiano LS nelle scuole dell'obbligo? Come si può osservare dai seguenti grafici risultanti dall'inchiesta nei cantoni del 2013/2014 (EDK/CDIP/CPDE, 2014), la scelta di insegnare l'italiano come seconda lingua nazionale nelle scuole primarie, di competenza cantonale, è stata operata unicamente dal cantone trilingue Grigioni nelle sue aree germanofone, dove viene attualmente insegnato con i tre volumi di "Grandi amici" della casa editrice italiana ELI.

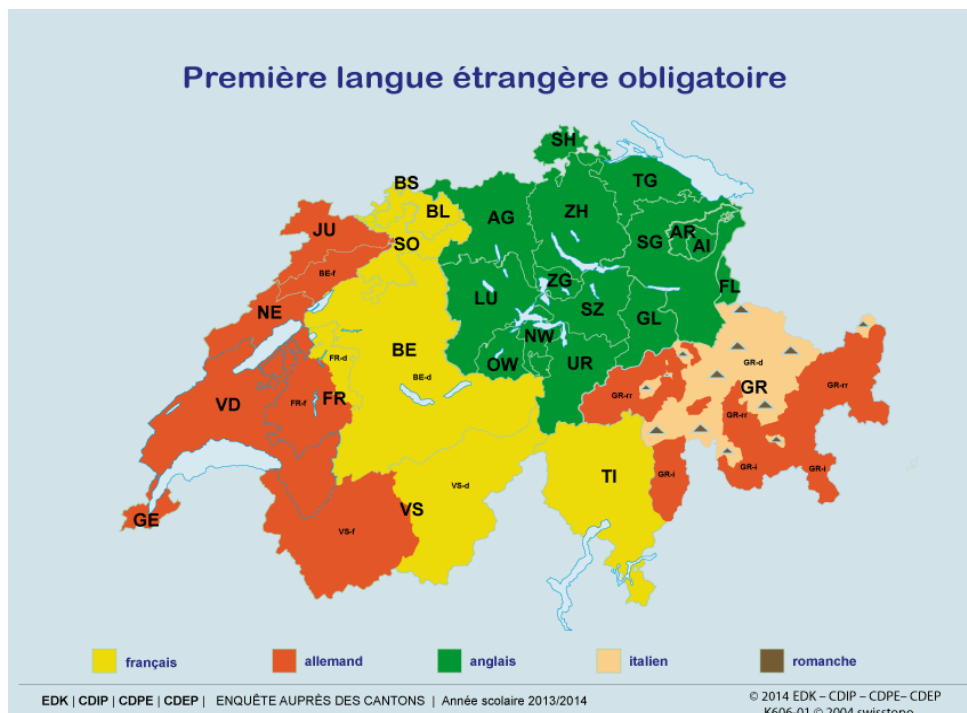


Figura 21: la prima LS insegnata nelle scuole primarie (EDK/CDIP/CPDE, 2014), immagine riprodotta con il consenso della CDPE.

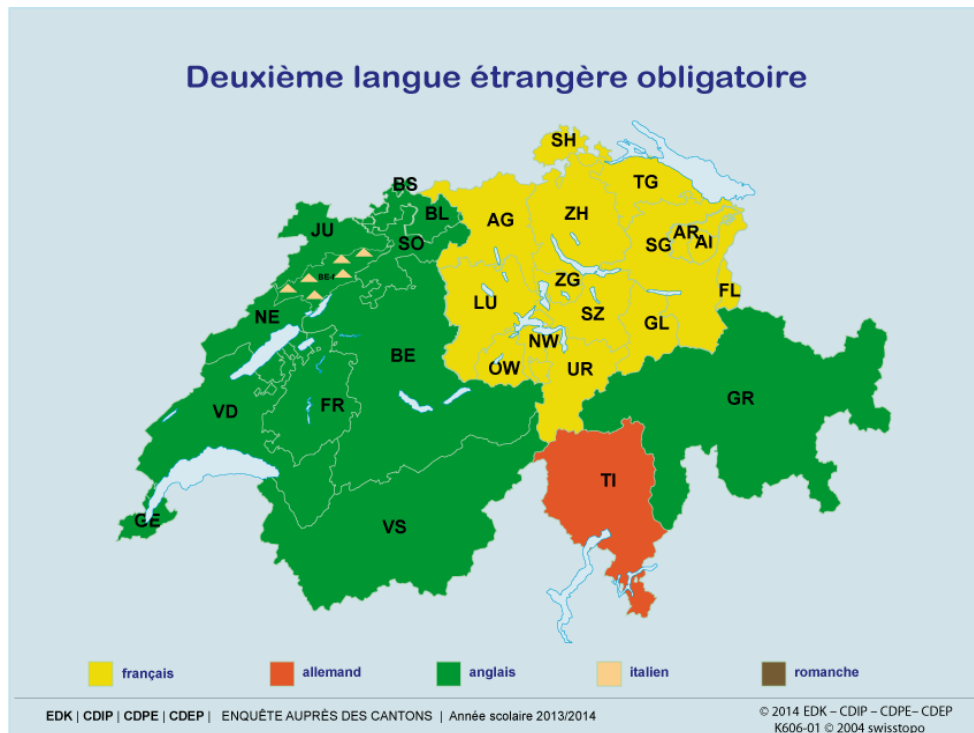


Figura 22: la seconda LS insegnata nelle scuole primarie (EDK/CDIP/CPDE, 2014), immagine riprodotta con il consenso della CDPE.

2.3.2.2 Secondario I

Secondo il concordato HarmoS, „un’offerta appropriata d’insegnamento facoltativo di una terza lingua nazionale è proposta durante la scuola obbligatoria” (EDK/CDIP/CPDE, 2007, art. 4 par. 3). Nell’inchiesta del 2013/2014 sopra citata, si è rilevato che la maggioranza dei cantoni la prevede nel secondario I. L’italiano, nei cantoni non italofoeni, è terza lingua nazionale offerta come materia opzionale o facoltativa. I dati disponibili in merito (EDK/CDIP/CPDE, 2015a) sono relativamente sommarî: non è pertanto possibile tracciare un quadro più preciso sull’insegnamento dell’italiano nella scuola dell’obbligo, né per quanto riguarda una stima della popolazione scolastica che usufruisce dell’offerta formativa „terza lingua nazionale” né riguardo all’effettiva realizzazione dell’offerta stessa nei singoli istituti scolastici. Nel caso del Canton Zurigo, per esempio, l’italiano è indicato come “Wahlfach mit 3 Lektionen pro Woche” nel corso del terzo anno del secondario I, ma *de facto* i corsi raggiungono raramente il numero minimo di iscritti e neppure sono offerti in tutte le scuole. In altri cantoni, invece, l’italiano ha un posto di maggiore rilievo come materia facoltativa biennale ed è seguito da un buon numero di studenti, come p. es. nel Canton Berna e Argovia. Proprio in quest’ultimo cantone, nel 2014, il governo cantonale aveva previsto dei tagli a discapito, tra l’altro, dell’italiano, volendo ridurre l’insegnamento di un anno sui due allora in vigore. Dopo un’accesa battaglia mediatica (AA.VV., 2014c) i tagli si limitarono a ridurre l’insegnamento settimanale da tre a due ore settimanali.

I materiali didattici utilizzati nel secondario I sono vari: nel Canton Grigioni è stato scelto "Amici d'Italia" della ELI, nel Canton Berna prevale invece l'uso dell'unico manuale d'italiano per il secondario I prodotto in Svizzera, "Orizzonti" (Malinverni, Roncoroni-Waser, & Viecegli, 1997), altrove il panorama è eterogeneo e orientato perlopiù ai manuali correnti delle grandi case editrici di italiano L2/LS italiane e tedesche come "Espresso" (Ziglio & Rizzo, 2014) e "Azzurro" (Fratte & Troncarelli, 2007) o a quello svizzero sopra citato "Orizzonti".

Una novità nel panorama editoriale è rappresentata dal corso di italiano in una settimana, il "Curriculum italiano minimo" o "Italiano subito!", destinato sia a fornire delle minime basi linguistiche nella terza lingua nazionale a coloro che non seguono/seguiranno corsi d'italiano, sia a invogliarli a scegliere, nel proseguo dei loro studi, l'insegnamento di questa materia (Christopher & Somenzi, 2015). Affinché l'offerta venga conosciuta, dall'anno scolastico 2017-2018 le scuole hanno la possibilità di usufruire di corsi di "Italiano subito!" sovvenzionati in o fuori sede.

2.3.3 Secondario II

Il settore secondario II in Svizzera si suddivide in:

- formazione professionale di base (affiancata da un apprendistato e conclusa con un certificato; degli studi supplementari portano alla maturità professionale);
- scuole specializzate (p. es. nel settore sanitario, sociale, pedagogico, ecc. che possono concludersi con certificato di scuola specializzata o con una maturità specializzata);
- scuole di maturità (principalmente con indirizzi linguistici, scientifici, economici e artistici che si concludono con la maturità liceale).

La scelta dei manuali da adottare è perlopiù delegata ai singoli insegnanti o a singole scuole – dati sulla loro distribuzione mancano, ma è facile presumere che i manuali prodotti in Italia dominino il mercato nell'ambito della formazione professionale e delle scuole specializzate laddove si richiede un orientamento alle lingue speciali, mentre nelle scuole di maturità la situazione è più eterogenea. Basandosi su richieste d'informazioni informali nel periodo 2013-2016 presso numerosi insegnanti, sembra che nella Svizzera francese prevalga l'uso del manuale italiano "Nuovo Rete" (Mezzadri & Balboni, 2011); nel cantone germanofono di Canton Berna è molto usato lo svizzero "Orizzonti" (Malinverni, Roncoroni-Waser, & Viecegli, 1997); si stima inoltre che in circa un terzo delle classi della restante Svizzera tedesca sia in uso "Tracce" (Alloatti, 2017; Alloatti, Heierli, & Tarantino, 2012-2013); molto frequente pare anche l'uso di "Espresso" (Ziglio & Rizzo, 2014), "Azzurro" (Fratte & Troncarelli, 2007) e "Nuovo progetto italiano" (Marin & Magnelli, 2006).

2.3.3.1 Formazione professionale

Nell'ambito della formazione professionale, l'insegnamento delle lingue nazionali ha un valore marginale: solo il 20% degli indirizzi, infatti, prevede l'apprendimento di una L2/LS, lasciando generalmente la scelta tra l'inglese e una lingua nazionale (Ghisla, 2013). Chi vuole proseguire gli studi e conseguire la maturità professionale, invece, deve apprendere due LS, di cui una è una lingua nazionale e l'altra prevalentemente l'inglese (Consiglio federale, 2009; Widmer, 1996). Fatta esclusione per il Canton Grigioni, in cui è lingua ufficiale, l'offerta formativa di italiano LS nel resto della Svizzera è isolata: come "lingua nazionale", solo alcuni istituti scolastici offrono la scelta tra due lingue (tedesco/italiano nella Svizzera romanda o francese/italiano nella Svizzera tedesca). Mancano purtroppo dati (assenti anche nel secondo rapporto sul sistema educativo svizzero, cfr. CSRE, 2014) – sia riguardo al numero di istituti che propongono la scelta, sia riguardo al numero di studenti iscritti e al numero di corsi che si realizzano.

2.3.3.2 Scuole specializzate

Come nel curriculum della maturità professionale, anche nelle scuole specializzate è d'obbligo lo studio di due LS: una lingua nazionale e prevalentemente l'inglese (Consiglio federale, 2003). Altrettanto similmente, l'offerta di "lingua nazionale" corrisponde tendenzialmente al tedesco in territorio francofono e al francese in territorio germanofono. In mancanza di dati o studi sull'argomento, una consultazione non rappresentativa dei siti delle scuole specializzate svizzere ci ha permesso di notare che sono rari gli istituti che, nei rispettivi piani di studio, offrono l'italiano in alternativa a una delle due lingue nazionali maggiori; più frequentemente, invece, la terza lingua nazionale può essere scelta come materia facoltativa.

2.3.3.3 Scuole di maturità

Nei due percorsi scolastici sopra descritti, nella Svizzera francese e tedesca (ad eccezione del trilingue Canton Grigioni), gli studenti possono scegliere di studiare l'italiano solo nei pochi istituti in cui è offerto come "lingua nazionale" o come materia facoltativa poiché, stando ai rispettivi regolamenti e ordinanze, le sedi non sono tenute a realizzare tale offerta. Diversa è la situazione nelle scuole di maturità. L'ORM (Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati liceali di maturità: in tedesco MAR, in francese RRM, Consiglio federale, 1995) offre infatti le basi legali per la promozione della terza lingua nazionale nelle scuole di maturità.

Essa prevede che sia possibile studiare due LS nazionali nell'ambito:

- della disciplina fondamentale (come seconda lingua nazionale, potendo scegliere tra almeno due lingue nazionali, art. 9 cpv. 7);
- eventualmente, in dipendenza dai piani di studio delle singole scuole, dell'opzione specifica (come terza lingua nazionale);

- della materia facoltativa.

Contemplando l'italiano in questi tre ambiti, l'ORM favorisce la possibilità di inserire l'italiano nei curricoli personali più vari: maggiori possibilità di combinazioni mirano a favorire ovviamente anche un alto numero di studenti.

Nei licei che applicano l'ORM, infatti, l'italiano è sicuramente presente come disciplina fondamentale e materia facoltativa, ed eventualmente come opzione specifica. Eppure, l'italiano è "offerto dal 55 per cento dei licei come disciplina fondamentale, dal 68 per cento come opzione specifica e dal 51 per cento come materia facoltativa" (su un totale di 141 licei, cfr. M. Battaglia, Le Quellec Cottier, Sartori, Cereghetti, Hirschi, Wintgens, Leuenberger, Lütolf, & Andrey, 2013, p. 7). La devianza dal regolamento è forse dovuta alla percezione delle due opzioni "italiano seconda" e "terza lingua nazionale" come ridondanti e difficilmente praticabile con pochi iscritti – un problema che porta diverse sedi a proporre solo una delle offerte, oppure un'offerta "virtuale", contemplata solo sulla carta³⁵ – riducendo così la possibilità, per lo studente, di inserire l'italiano nel proprio curriculum e spiegando le notevoli differenze di percentuali di studenti da cantone a cantone con una media nazionale del 13% (M. Battaglia, Le Quellec Cottier, Sartori, Cereghetti, Hirschi, Wintgens, Leuenberger, Lütolf, & Andrey, 2013, p. 7). Ne risulta un quadro problematico, che porta a interrogarsi sul potere delle singole scuole nell'influenzare l'attrattività dell'italiano e mostra una prassi frammentaria, perlopiù sconosciuta al largo pubblico (nello stesso studio di Battaglia, p. es., le scuole non vengono nominate).

La situazione si inasprisce quando l'offerta prevista dall'ORM subisce dei tagli da parte di interi cantoni: nel 2011 il governo sangallese vuole abolire l'italiano come opzione specifica (unica opzione di studio, vista l'assenza *de facto* della disciplina fondamentale nelle scuole del cantone), ma le forti reazioni portano il governo a tornare sui propri passi: per la prima volta in Svizzera si assiste a un intervento compatto da parte di più enti, istituzioni, gruppi d'interesse e privati³⁶.

Una situazione analoga ma con esito differente si ripresenta pochi mesi dopo: l'intuizione di chi, durante l'accesissimo dibattito sulla cosiddetta "questione San Gallo", presagiva reazioni a catena (Jankovsky, 2011) si rivela corretta: alla fine del 2011, è il turno del Canton Obvaldo. Oltre a non contemplarlo come disciplina fondamentale (in contrasto con l'ORM), il governo cantonale abolisce l'italiano come opzione specifica. Le autorità giustificano il taglio proponendo una lettura dell'ORM intesa come vincolante non per ogni singolo liceo, ma per un'area geografica più o

³⁵ L'offerta è p. es. presente nel piano di studi scolastico, ma non viene promossa: ne conseguono poche iscrizioni che a loro volta non garantiscono la continuità dei corsi (un problema soprattutto per i ripetenti) e fanno sì che si esaurisca. In alcuni istituti scolastici, così, l'offerta di italiano viene relegata alla sola materia facoltativa che spesso si disperde negli anni per mancanza di iscritti.

³⁶ „In questi ultimi tempi invece si è potuta registrare tutta una serie di iniziative da parte del mondo italofono, che fanno pensare a una nuova consapevolezza positiva della necessità di essere attivi e a una volontà seria di intervenire direttamente. E ciò non solo come reazione a eventuali attacchi dall'esterno, ma anche assumendo un ruolo attivo e propositivo per migliorare la posizione e l'immagine della lingua italiana nella Confederazione" (Moretti, 2012, p. 34).

meno vasta comprendente più o meno scuole (previ accordi tra scuole o tra cantoni per permettere agli studenti di apprendere la lingua fuori sede). Proprio con la "questione Obvaldo", tuttavia, il margine di interpretazione dell'ORM assume proporzioni troppo grandi per essere ignorate dall'opinione pubblica che richiede interventi a livello istituzionale per fare applicare gli articoli dell'ordinanza³⁷. Le istituzioni costituiscono un gruppo di lavoro incaricato dalla Commissione svizzera di maturità di monitorare lo *status quo* e di emanare un documento con raccomandazioni. Già prima della sua pubblicazione, uno studio sulla vitalità dell'italiano nei licei svizzeri francesi e tedeschi (il primo del suo genere, cfr. Picenoni, 2011)³⁸ evidenzia valori relativamente uniformi a livello dei territori francofono e germanofono, ma enormi differenze tra i cantoni stessi: anche se nella parte francese circa il 13% degli studenti liceali frequenta una classe di maturità o diploma con la materia "italiano", si riscontra una punta del 18% nel Canton Ginevra di contro al 4% nel canton Vallese. Analogamente, nella Svizzera tedesca (escluso il cantone trilingue dei Grigioni), la media di 12% risulta dall'assenza totale dell'offerta di italiano in Appenzello interno e dal picco nazionale di 27% nel Canton Appenzello Esterno.

Nel 2013, il rapporto pubblicato dal gruppo di lavoro incaricato dalla Commissione di maturità (M. Battaglia, Le Quellec Cottier, Sartori, Cereghetti, Hirschi, Wintgens, Leuenberger, Lütolf, & Andrey, 2013) rappresenta lo studio più completo sulla questione. Tre sono le affermazioni principali: 1) la formulazione dell'articolo 9 capoverso 7 ORM/RRM concernente l'offerta della disciplina fondamentale "seconda lingua nazionale" si riferisce alle singole scuole: ogni scuola dovrebbe dunque offrire una reale possibilità di scelta di due lingue nazionali LS; 2) un numero ingente di sedi scolastiche non si attiene all'ORM rispetto all'obbligo di offrire l'italiano come disciplina fondamentale o facoltativa (allegato 2, pp. 30-35), e tra esse un buon numero non assicura collaborazioni intrascolastiche o intracantonali; 3) le cause della scarsa presenza della lingua italiana nei licei sono numerose (concorrenza di altre lingue, perdita di importanza dei paesi limitrofi come paesi di riferimento, riduzione dei flussi migratori dall'Italia, situazione politica, sociale ed economica dell'Italia negativa, scarsa difesa del modello svizzero plurilingue, scarsa o mancata offerta nel secondario I, mancata applicazione dell'ORM, offerte svantaggiose per gli studenti). A livello della struttura e dell'organizzazione delle scuole, inoltre, si sottolinea nuovamente la concorrenza di altre lingue (spagnolo, inglese, latino), la scarsa o

³⁷ La rassegna stampa relativa agli anni 2010-2013 è stata raccolta sul sito dell'associazione degli insegnanti d'italiano in Svizzera (<http://www.italianoascuola.ch/iniziative>), quella a partire dal 2013 si trova invece sul sito del Forum per l'italiano in Svizzera (cfr. www.forumperlitalianoinsvizzera.ch nella sezione "rassegna stampa").

³⁸ Si tratta del primo studio del suo genere, seguito da un'indagine condotta dall'ASPI (Associazione Svizzera Professori d'Italiano) nel 2014. Dai dati rilevati si evince che gli studenti di italiano nei licei svizzeri supererebbero le 8400 unità (il numero pecca per difetto, poiché non tutte le sedi scolastiche hanno risposto all'inchiesta). Su una popolazione liceale di circa 90'000 unità, si tratterebbe perciò di una percentuale superiore all'11% (Wytenbach, 2014).

mancata offerta a livello secondario I, la mancata applicazione dell'ORM, la scarsa offerta o le condizioni d'offerta sfavorevoli.

Che effetti ha avuto il "rapporto Battaglia"? Esso ha permesso alla Conferenza Svizzera dei Rettori cantonali di formulare delle raccomandazioni rivolte ai cantoni (EDK/CDIP/CPDE, 2015c). Facendo riferimento anche alla strategia linguistica per il secondario II pubblicata nel 2013 (EDK/CDIP/CPDE, 2013), la CDPE raccomanda infatti ai cantoni:

1. di offrire la possibilità a tutti i liceali di studiare l'italiano come materia di maturità. Se una scuola non riesce a realizzare l'offerta, deve essere trovata per gli studenti interessati una soluzione in un'altra scuola dello stesso distretto scolastico o in cantoni vicini fintanto che la distanza sia sostenibile e che non ne risultino costi aggiuntivi;
2. di favorire la creazione di curricula con l'italiano come lingua di immersione;
3. di sostenere progetti di scambio sia nell'ambito di soggiorni linguistici che di praticantati (*stage*);
4. di fare uso dei fondi federali per il sostegno di progetti innovativi nell'ambito della promozione dell'italiano.

Una valutazione dei progressi raggiunti è prevista nel 2020. È un dato di fatto che queste raccomandazioni non sono vincolanti, e che se si osserveranno cambiamenti e innovazioni, essi saranno con grande probabilità il frutto di iniziative personali, prevalentemente di insegnanti di italiano in seno a una specifica scuola – se vorranno o sapranno sfruttare le ingenti sovvenzioni previste nell'ambito del Messaggio sulla cultura (cfr. 2.2.2).

2.3.4 Settore terziario

2.3.4.1 Centri linguistici e corsi di lingua

La CDPE non regola l'insegnamento delle lingue nel terziario: la composizione del curriculum di ogni singolo corso di studi è prerogativa dell'istituzione stessa.

Numerosi politecnici, università, alte scuole pedagogiche, scuole universitarie professionali e scuole specializzate superiori offrono tuttavia corsi di lingua, anche nelle lingue nazionali – in parte obbligatori, in parte opzionali o facoltativi, a seconda dell'indirizzo scelto; non sono noti i manuali in uso. Alcune sedi dispongono addirittura di un centro linguistico a cui affluiscono studenti da diversi corsi di studi per frequentare corsi, conseguire diplomi oppure usufruire dell'infrastruttura di centri di autoapprendimento. Come evidenzia la direttrice del Centro Linguistico dell'Università di Zurigo, le competenze linguistiche in ambito accademico sono considerate fondamentali, ma i curricula di studi lasciano poco spazio all'acquisizione delle lingue (Schaffner, 2011). Il pericolo è che l'inglese, come lingua franca, diventi lingua dominante a discapito di un approccio orientato al multilinguismo individuale e istituzionale.

2.3.4.2 Facoltà di italianistica

Chi in Svizzera vuole conseguire un bachelor (laurea triennale) o un master (laurea magistrale) in “Lingua, letteratura e civiltà italiana” può farlo, dall’anno accademico 2012-13, anche nella Svizzera italiana, presso l’università della Svizzera italiana (USI). Questa giovane università attira comunque solo una parte degli studenti del territorio nazionale che possono scegliere di studiare italianistica anche a Basilea, Berna e Zurigo nella Svizzera tedesca e Friburgo, Ginevra, Losanna nella Svizzera francese. Sono in primo luogo le ampie possibilità di combinare l’italianistica con altri indirizzi che rendono queste ultime sedi particolarmente attraenti. Esistono infine cattedre di italianistica anche a San Gallo e al Politecnico di Zurigo, pur senza essere correlate ad un bachelor o master in questa materia.

Rispetto agli anni '80 e '90, negli ultimi due decenni il numero di iscritti è diminuito, provocando una riduzione delle cattedre: la facoltà di italianistica Neuchâtel è stata abolita nel 2005. La stessa cattedra del Politecnico, nel 2002, era stata tagliata e reintrodotta nella forma di cattedra per *visiting professors* dal 2007 solo grazie a un veemente intervento politico svizzero-italiano. È ovviamente correlato al calo di studenti di “Linguistica e letteratura italiana” anche l’esiguo numero di studenti che, dopo il master, conseguono il diploma d’insegnamento in italiano – un calo che ha portato al taglio di diversi posti di docenti di didattica dell’italiano nel secondario II (uno su due a Zurigo nel 2013 e l’unico a Berna nel 2015). Da alcuni anni si osserva invece una notevole ripresa, come evidenzia il seguente grafico.

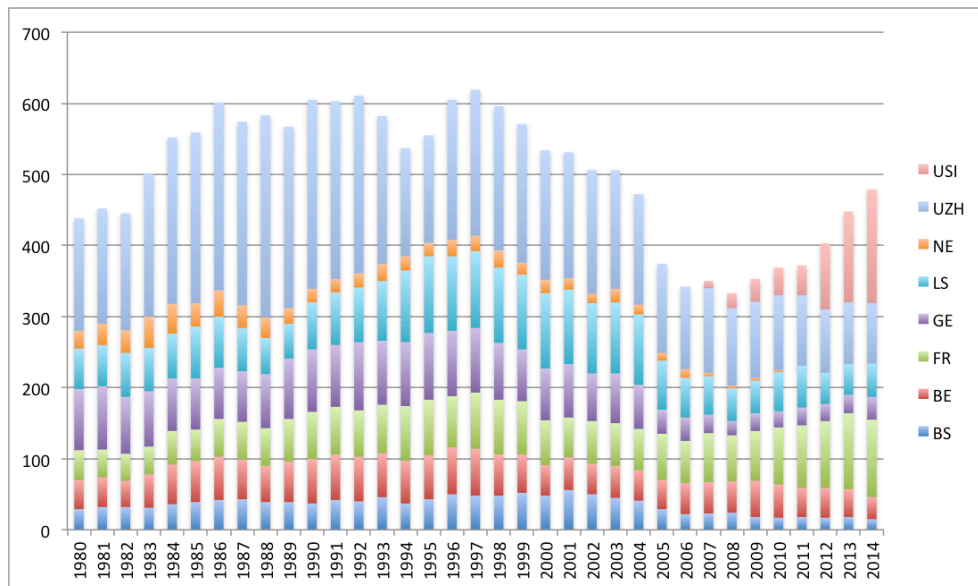


Figura 23: iscritti a italianistica a tutti i livelli di studio dal bachelor al dottorato dal 1980 al 2014, per sede universitaria (Università della Svizzera italiana, Università di Zurigo, Università di Neuchâtel, Università di Losanna, Università di Ginevra, Università di Friburgo, Università di Berna e Università di Basilea). Dati rilevati dall’Ufficio Federale di Statistica, accessibili tramite software online STAT-TAB su <https://www.pxweb.bfs.admin.ch>, rappresentazione grafica propria.

A chi intraprende uno studio di italianistica in Svizzera si richiede un alto grado di conoscenza della lingua, acquisito sia nel precedente corso di studi di maturità oppure

da acquisire o perfezionare in corsi di lingua presso l'università stessa. Tra gli studenti, sono rappresentate tutte le categorie di italofoni di cui in Figura 16 a p. 32, a cui si aggiungono dottorandi provenienti dall'Italia o da altre parti del mondo che, dato talvolta il loro status di "visiting", non possono sempre essere considerati immigrati.

2.3.4.3 Abilitazione all'insegnamento dell'italiano

Per insegnare l'italiano nelle scuole pubbliche è richiesto un diploma per l'insegnamento: per le scuole primarie e del secondario I la formazione avviene nel corso del rispettivo master presso un'alta scuola pedagogica, mentre per il secondario II rappresenta un master da conseguire successivamente a un master in italianistica. La seguente tabella riassume lo *status quo*.

Cantone	Istituto	Insegnamento destinato a futuri insegnanti di...	Italiano...	Particolarità
BE	Università di Berna	Secondario II	LS	Corsi delegati all'Università di Friburgo dal 2015
BE	Pädagogische Hochschule Bern	Secondario I	LS	
BS	Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz	Secondario I e II	LS	
FR	Università di Friburgo	Secondario I e II	LS	Compresenza di studenti germanofoni e francofoni
GR	Alta Scuola pedagogica del Canton Grigioni	scuola dell'infanzia e elementare	L1/LS	
SG	Pädagogische Hochschule St. Gallen	secondario I	LS	corso non partito negli ultimi anni per assenza di studenti
TG	Pädagogische Hochschule Thurgau	secondario II	LS	
TI	Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Dipartimento Formazione e Apprendimento	scuola dell'infanzia e elementare, secondario I	L1 (secondario I: L1/L2)	
ZH	Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich	secondario II	LS	Dal 2015-2016, l'Università e la Pädagogische Hochschule di Zurigo offrono congiuntamente un programma dottorale in "Didattica delle discipline"
ZH	Pädagogische Hochschule Zürich	secondario I	LS	

Tabella 8: sedi di formazione di insegnanti d'italiano per le scuole pubbliche in Svizzera nel 2017.

2.3.5 Corsi per adulti

L'offerta di corsi di italiano per adulti in Svizzera è molto vasta. Accanto a enti italiani (Consolato, Ministero degli Affari Esteri) e istituzioni culturali italiane (Istituti italiani di cultura e Società Dante Alighieri), si posizionano sul mercato formativo per adulti numerose aziende (Migros, Akad, Inlingua, Bénédict, ecc.) e insegnanti privati.

L'Istituto italiano di Cultura di Zurigo ha rilevato, per il 2014, le cifre di studenti di alcune di queste scuole attive sul territorio elvetico: 9'619 sono gli iscritti a corsi di italiano da A1-C2 alla Migros Scuola Club, 2491 da A1-C2 alle Università popolari

Svizzera, inferiori al centinaio quelli delle altre singole scuole di lingua, con prevalenza di corsi A1-B2. La stima globale dell'IIC è di circa 16'000 iscritti (Giagnoli, 2014).

Questo numero importante aiuta a spiegare il *gap* tra la percentuale di studenti che approfittano dell'offerta formativa "italiano" dalla scuola primaria fino alle formazioni del terziario (di cui sopra) e quella risultante da uno studio sulla popolazione adulta, secondo cui il 32% degli svizzeri tedeschi indica di avere conoscenze di italiano (Werlen, 2008). Quali manuali vengano usati in questi contesti non è noto, fatta eccezione per i corsi di Migros e Akad che, in parte, si affidano a produzioni proprie (p. es. Fabel-Marchini, Hinkelmann Ehrhard, Bernabei-Dangelmaier, & Santschi, 2013).

2.3.6 Autoapprendimento

Che la modalità di autoapprendimento sia (ancora) poco diffusa si può dedurre dal già citato studio sulle competenze linguistiche della popolazione adulta evinta dai dati del censimento nazionale del 2000: gli intervistati la indicano come poco efficace (Werlen, 2008). Uno studio più recente sulla popolazione giovanile (età ca. 19-20 anni) di nazionalità svizzera mostra invece un quadro diverso: nei seguenti tre diagrammi si evidenzia che prevale l'apprendimento autodidatta della lingua inglese per mezzo dei media (non si parla quindi solo di curricula *e-learning* ma di media in generale, giornali e radiotelevisioni incluse), mentre la medesima modalità di apprendimento delle lingue nazionali registra valori notevolmente più bassi. Ciò è presumibilmente imputabile da un lato all'enorme offerta mediatica in lingua inglese – tra cui formati amati dai giovani, quali serie tv, ma anche in ambito *e-learning* –, dall'altro al basso consumo di media di altre regioni linguistiche, in linea con i dati citati in 2.2.3. Si può sperare tuttavia che nei prossimi anni, grazie soprattutto a innovazioni nell'ambito delle tecnologie dell'apprendimento complementari alle già presenti (cfr. 3.2), l'autoapprendimento supportato dai nuovi media aumenti di rilevanza anche per le lingue nazionali.

Fig. 2a — Canaux d'apprentissage des langues en Suisse alémanique, pourcentages

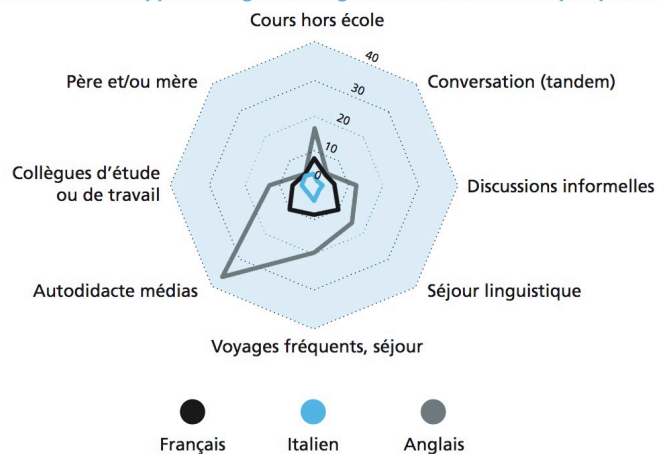


Figura 24: canali d'apprendimento delle lingue in Svizzera tedesca (Grin, Amos, Faniko, Fürst, Lurin, & Schwob, 2015a, p. 5). Diagramma riprodotto con il consenso degli autori.

Fig. 2b — Canaux d'apprentissage des langues en Suisse romande, pourcentages

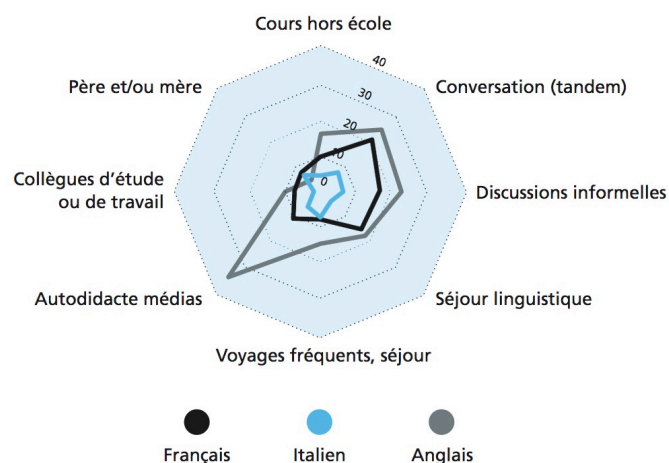


Figura 25: canali d'apprendimento delle lingue in Svizzera francese (Grin, Amos, Faniko, Fürst, Lurin, & Schwob, 2015a, p. 5). Diagramma riprodotto con il consenso degli autori.

Fig. 2c — Canaux d'apprentissage des langues en Suisse italienne, pourcentages

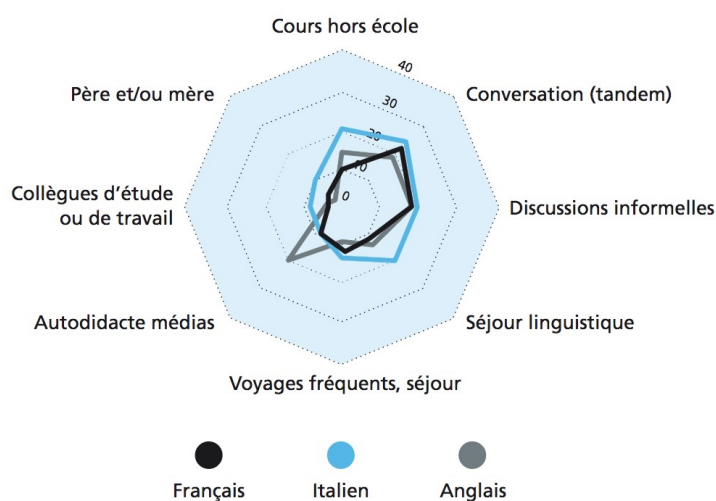


Figura 26: canali d'apprendimento delle lingue in Svizzera italiana (Grin, Amos, Faniko, Fürst, Lurin, & Schwob, 2015a, p. 5). Diagramma riprodotto con il consenso degli autori.

2.3.7 Insegnanti

Analogamente all'eterogeneità delle varietà di italiano presenti in Svizzera (cfr. diagramma a p. 32), sono molteplici anche i *background* culturali degli insegnanti di italiano. Tra chi ha seguito un percorso formativo in Svizzera si riconoscono principalmente italofoeni 1) non nativi, perlopiù svizzeri tedeschi, francesi o romanci che hanno appreso l'italiano come L2/LS, 2) italofoeni nativi svizzeri italiani (ticinesi o grigioni italiani) e 3) italofoeni nativi italiani di prima, seconda o terza generazione cresciuti in cantoni germanofoni o francofoeni, spesso naturalizzati svizzeri³⁹. Chi insegna nelle scuole pubbliche ha seguito una formazione specifica in didattica dell'italiano L2/LS (cfr. 2.3.4.3), che spesso agli insegnanti di scuole private e del terziario non è richiesta, pur rappresentando un titolo preferenziale. Accanto a loro, sono diversi gli italiani immigrati con qualifiche più o meno specifiche in insegnamento dell'italiano L2/LS (p. es. DITALS) che, immigrati in Svizzera, richiedono un riconoscimento parziale o completo del loro titolo di studi e/o seguono una formazione complementare o supplementare.

La o le varietà di italiano veicolate da questo eterogeneo corpo insegnante sono ovviamente determinate dalla sua più o meno grande vicinanza alla realtà linguistica svizzero-italiana o italiana. Ricordiamo che durante il convegno "Italiamo", diversi insegnanti (cfr. 1.1) hanno lamentato la mancanza di materiali adatti a tematizzare l'italiano di Svizzera in classe – ciò permette di ipotizzare che, nella trasmissione di contenuti culturali, sia differientemente consistente l'uso di elementi riferiti alla realtà linguistica elvetica.

³⁹ Mancano studi in proposito, ma mi permetto di identificare queste categorie sulla base della mia esperienza più che decennale nella formazione degli insegnanti di italiano L2/LS all'Università di Zurigo. Ovviamente si tratta di una semplificazione della realtà: io stessa appartengo, in un certo senso, a tutte e tre le categorie: scolarizzazione in Italia fino alla maturità, essendo di madre svizzero-tedesca ho deciso di proseguire gli studi nella Svizzera tedesca, attualmente per motivi familiari sono legata al Grigioni Italiano e professionali alla Svizzera italiana in genere.

2.4 Uso dell'italiano nel mondo del lavoro

Esistono, ma sono poco noti ai non addetti ai lavori, diversi dati sull'uso delle lingue nel contesto lavorativo in Svizzera. In Tabella 9 sono riportati i dati estrapolati dallo studio "Panorama linguistico svizzero", realizzato sulla base dei dati del censimento nazionale del 2000 relativi alla situazione linguistica in famiglia, al lavoro e nella formazione (Lüdi & Werlen, 2005, pp. 112-113).

	Management superiore	Professioni liberali	Altri indipendenti	Professioni accademiche	Professioni intermedie	Professioni qualificate non manuali	Professioni qualificate manuali	Lavoratori e impiegati	Professioni non assegnabili	Totale
Tedesco	97.8	98.7	99.3	97.8	99.1	99.3	98.5	94.5	96.7	98.0
Francese	30.8	41.7	17.1	35.6	24.3	22.4	7.8	10.1	15.8	19.9
Italiano	13.1	23.4	9.6	11.3	10.7	11.0	7.5	14.9	11.1	11.2
Inglese	43.0	54.5	20.5	51.5	30.0	24.0	7.1	8.6	17.3	23.4
Romancio	0.4	0.7	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.4	0.5	0.5
Altre	6.6	9.6	4.1	6.2	4.5	3.8	3.5	8.5	6.5	5.3
Totale	191.8	228.7	151.1	202.9	169.3	161.0	124.8	137.0	147.8	158.3

Tabella 9: lingue parlate sul lavoro dall'insieme delle persone attive occupate nella Svizzera tedesca, secondo la categoria socioprofessionale, in %, nel 2000.

	Management superiore	Professioni liberali	Altri indipendenti	Professioni accademiche	Professioni intermedie	Professioni qualificate non manuali	Professioni qualificate manuali	Lavoratori e impiegati	Professioni non assegnabili	Totale
Tedesco	30.1	26.0	15.4	24.4	19.4	16.3	7.8	6.0	13.0	15.4
Francese	93.3	97.5	98.5	95.9	98.5	99.1	98.8	97.5	97.1	97.9
Italiano	8.4	9.2	7.6	7.3	6.8	6.3	5.5	7.0	6.6	6.8
Inglese	46.1	37.9	12.3	42.4	22.6	16.2	3.3	4.6	13.8	17.7
Romancio	0.0	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0
Altre	7.3	9.3	4.4	7.1	5.2	4.3	4.7	10.9	7.1	6.4
Totale	185.2	179.9	138.3	177.2	152.6	142.1	120.1	126.1	137.7	144.2

Tabella 10: lingue parlate sul lavoro dall'insieme delle persone attive occupate nella Svizzera francese, secondo la categoria socioprofessionale, in %, nel 2000.

Prevedibilmente, la Tabella 9, riferita alla regione linguistica tedesca, e la Tabella 10, riferita alla regione linguistica francese, evidenziano un dominante uso della lingua del territorio. Più sorprendenti sono invece i dati relativi alle lingue non territoriali, e in particolare all'italiano, al terzo posto dopo inglese e francese nella Svizzera tedesca e dopo inglese e tedesco nella Svizzera francese. Il romancio, praticamente inutilizzato

nella Svizzera francese, riporta invece una percentuale dello 0.5% nella Svizzera tedesca. Interessanti sono anche i dati relativi alle altre lingue (tra cui serbo, croato, albanese, portoghese, spagnolo, turco, tamil, arabo, neerlandese, russo, cinese, thai, curdo, macedone), il cui stacco rispetto all'italiano è più marcato nella Svizzera tedesca che nella Svizzera francese.

2.4.1 Aziende

Uno studio dello stesso anno, compiuto su un campione di 2000 aziende e sui loro dipendenti, conferma il quadro sopra riportato. Un quarto delle aziende della Svizzera tedesca e ogni settima azienda della Svizzera francese utilizza l'italiano settimanalmente. Dal canto loro, quasi la metà delle ditte in territorio italofono usano settimanalmente il francese e il 68% il tedesco.

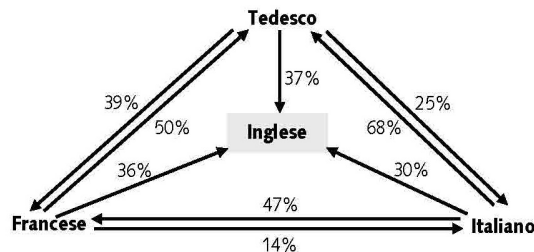


Figura 27: uso settimanale delle lingue tedesco, francese, italiano e inglese per regione linguistica, in % rispetto alle aziende del campione (immagine riprodotta con il consenso del primo autore, cfr. Andres, Korn, Barjak, Glas, Leukens, & Niederer, 2005).

Il suddetto studio non trascura le restanti lingue. Per quanto riguarda lo spagnolo, conclude affermando che, pur essendo lingua usata da alcune ditte, è "irrilevante come lingua aziendale" (Andres, Korn, Barjak, Glas, Leukens, & Niederer, 2005, p. XXVI), come anche tutte le restanti lingue.

I dati della rilevazione strutturale riguardo all'uso delle lingue in contesto professionale arrivano a risultati altrettanto interessanti: come evidenziato da questa tabella, le persone che dichiarano di parlare italiano al di fuori del territorio tradizionale (quindi in Svizzera tedesca, francese e romancia) sono il 59.4%. Se ne conclude che l'italiano "è, in valori assoluti e percentuali, la lingua più usata al lavoro al di fuori della sua regione linguistica" (Pandolfi, Casoni, & Bruno, 2016, p. 199).

	Nella regione	Fuori dalla regione
svizzero-tedesco	97.2	2.8
tedesco	92.8	7.2
francese	72.9	27.1
dialetto ticinese/grigionitaliano	87.8	12.2
italiano	40.6	59.4
romancio	57.0	43.0

Tabella 11: lingue nazionali parlate al lavoro, nel e fuori dal territorio tradizionale, in percentuale rispetto al totale della lingua indicata dalla popolazione di riferimento (Pandolfi, Casoni, & Bruno, 2016, p. 199).

Se l'italiano, dunque, è da considerarsi lingua "utile" o addirittura "molto utile" in diversi contesti lavorativi, sarebbe interessante poter quantificare il tasso di rendimento individuale di tali conoscenze linguistiche. L'esperto in materia, l'economista François Grin, è arrivato a interessanti risultati riguardanti tedesco e inglese nella Svizzera romanda e di francese e inglese nella Svizzera tedesca, ma non ha ancora effettuato uno studio specificamente riferito all'italiano. Ciononostante, si può ipotizzare che anche le sue conoscenze, come anche quelle di altre lingue, determinino un incremento di stipendio: a seconda del livello di competenza, infatti, conoscenze di francese nella Svizzera tedesca determinano un differenziale salariale che varia tra il 7 e il 15% circa, quelle di inglese tra l'8 e il 25%. Proprio queste ultime, indispensabili in diversi ambiti lavorativi, erano in passato un "bene" raro. Poiché tuttavia la conoscenza dell'inglese tra la popolazione scolastica è oramai ampiamente diffusa, è previsto che il suo valore diminuisca, permettendo invece a lingue meno studiate di acquisire un maggiore tasso di rendimento individuale (Grin, 1999, 2005). Comparando infatti i dati sull'effettivo uso dell'italiano nel mondo lavorativo e ricordando quanto sia ridotta la popolazione scolastica che può usufruire dell'insegnamento di questa lingua, è probabile che chi dispone di conoscenze di italiano nella Svizzera tedesca e francese possa beneficiare, nel prossimo futuro, dell'inflazione che colpisce il valore delle lingue maggioritarie. Ecco perché si ipotizza che il tasso di rendimento individuale dell'italiano aumenti nel tempo.

Ciononostante, uno studio sulle motivazioni per lo studio di una lingua su un campione di oltre 1200 persone distribuite nelle differenti regioni linguistiche svizzere (Werlen, Rosenberber, & Baumgartner, 2006) evidenzia che la coscienza dell'utilità della lingua italiana nel mondo lavorativo è ridotta. Ecco alcune delle domande poste agli intervistati.

	Quali due lingue i Suoi figli dovrebbero assolutamente studiare? (n=378)	Quali solo le due lingue più utili oltre alla Sua lingua madre? (n=1215)	Quali solo le due lingue più prestigiose? (n=1215)
inglese	81.5 %	85%	80.7%
tedesco	45 %	40%	24.2%
francese	36.2 %	31%	47.9%
spagnolo	13 %	17%	20.3%
italiano	9.3 %	7%	10.2%
sv.-ted.	6.3 %	4%	5.9%

Tabella 12: dati tratti da uno studio sulla motivazione all'apprendimento di una lingua in Svizzera (Werlen, Rosenberber, & Baumgartner, 2006, pp. 222-227). Il campione relativo alla seconda e terza domanda corrisponde a 1215 informatori mentre quello relativo alla prima domanda è limitato alle persone con figli al di sotto dei 20 anni.

Dai dati sopra riportati, ma anche da quelli relativi ad altre domande volte a evidenziare i motivi soggiacenti a una data scelta, emerge che il *ranking* riguardo alle lingue da far studiare ai figli correla sì con quello delle lingue più utili, ma non con

quello delle lingue più prestigiose, dove il francese e il tedesco si trovano invertiti nell'ordine.

Il dato che più ha stupito gli autori dello studio è la posizione dello spagnolo al quarto posto, con uno scarto considerevole rispetto all'italiano al quinto. Esso viene ritenuto non solo più prestigioso, ma anche più utile dell'italiano – in pieno contrasto con gli studi sopra citati sulla frequenza d'uso delle due lingue nei contesti lavorativi svizzeri. Per Moretti, il problema relativo all'immagine della lingua italiana “nasce in parte da un calo demografico, in parte a causa di decisioni politiche (come quelle relative alle posizioni di questa lingua nella scuola) e in parte a causa di fenomeni che possiamo definire di moda. [...] Da questo punto di vista, il problema principale dell'italiano non è tanto il calo demografico, quanto la percezione e la valutazione del calo stesso con un conseguente indebolimento dell'immagine della lingua, che fa sì che altre lingue vengano preferite. Indubbiamente, a livello internazionale, l'italiano non è la lingua di una potenza mondiale, e in questo momento non è nemmeno il veicolo di una cultura innovativa di massa” (Moretti, 2012, pp. 31-32). Eppure, nella società svizzera, gli italiani godono di un alto prestigio e simpatia, al contrario di quanto accadeva negli anni della grande immigrazione (Piga Zürcher, 2008, pp. 29-30). E anche le conoscenze della lingua tra la popolazione sono molto superiori rispetto a quanto ci si potrebbe aspettare: 32% degli svizzero-tedeschi indicano infatti l'italiano tra le loro L2/LS (Werlen, 2008). È un quadro contraddittorio che richiederebbe un'indagine approfondita ed eventualmente degli interventi a livello di informazione e immagine.

2.4.2 Amministrazione federale

Se i dati circa l'utilità e la diffusione dell'italiano nel mondo del lavoro restano a oggi prevalentemente confinati in studi e rapporti, ha avuto modo di essere largamente presente nei media la questione delle competenze linguistiche richieste agli impiegati dell'Amministrazione federale. Nell'ordinanza alla legge sulle lingue (cfr. 2.2.1) si determina che la conoscenza di tre lingue nazionali sia un requisito importante e addirittura necessario per i quadri⁴⁰. Per raggiungere questo obiettivo, l'Amministrazione federale organizza corsi interni, in particolare per i dipendenti della cancelleria federale e del parlamento, e commissiona mandati di formazione per i propri dipendenti (attualmente alla Migros Scuola Club: per il 2013 sono stati registrati 80 iscritti, distribuiti su 8 corsi, dal livello A1 a C2, cfr. Giagnoli, 2014). Uno studio più approfondito dell'offerta di corsi di lingua per dipendenti dell'Amministrazione federale è stato realizzato nel 2013 dall'Istituto sul Plurilinguismo dell'Università di Friburgo. Il rapporto finale (Christopher Guerra & Zurbruggen, 2013) evidenzia non solo una discreta richiesta di corsi di lingua italiana

⁴⁰ In un primo momento, la pubblicazione dell'ordinanza ha portato a un notevole incremento di iscritti a corsi di lingua nell'area intorno alla capitale, Berna (Vignate, 2011).

(sono state registrate 150 iscrizioni nel 2010-2011, cfr. p. 43), ma anche un uso importante della lingua italiana nel quotidiano lavorativo, come si evince dalla tabella seguente.

	tedesco	svizzero- tedesco	francese	italiano	romancio	inglese	altre lingue
Uso	95.5%	75.6%	90.9%	36.9%	0.6%	63.5%	8.8%

Tabella 13: lingue usate nel quotidiano lavorativo da parte dei dipendenti dell'Amministrazione federale (più risposte possibili) (Christopher Guerra & Zurbruggen, 2013, p. 43).

L'Ordinanza alla Legge sulle Lingue definisce non solo le competenze linguistiche richieste ai collaboratori, ma impone una rappresentanza delle comunità linguistiche del Paese espressa in quote proporzionali alle comunità stesse. Un dettagliato rapporto (Mariolini, 2015) presenta uno *status quo* che, nella sua globalità, non pare allarmante.

L1	Quote stabilite dall'OL, articolo 7, paragrafo 1	Status quo 2008	Status quo 2012	Status quo 2013	Status quo 2014
tedesco	68.5 % - 70.5 %	72.6%	71.6%	71.4%	71.3%
francese	21.5 % - 23.5 %	20.4%	21.4%	21.5%	21.6%
italiano	6.5 % - 8.5 %	6.7%	6.7%	6.78%	6.8%
romancio	0.5 % - 1.0 %	0.3%	0.3%	0.3%	0.3%
Totale collaboratori		34'293	34'559	35'259	35'853

Tabella 14: le comunità linguistiche in seno all'amministrazione tra *desiderata* (2ª colonna) e *status quo* dal 2008 al 2014 (Mariolini, 2015, pp. 13-14).

Poiché tuttavia la situazione non è omogenea né all'interno dei vari dipartimenti né a livello dei vari ambiti di competenza (p. es. predominanza di germanofoni nell'ambito informatico), né a livello delle classi salariali (in particolare in quelle più elevate), il rapporto presenta raccomandazioni per il periodo 2015-19 nell'ambito della formazione linguistica, dell'integrazione e del reclutamento di nuovo personale. Quanto la pratica di assunzione attuale rispetti le norme vigenti e quali problematiche risultino dall'applicazione di queste ultime è presentato nello studio dell'Istituto del Plurilinguismo dell'Università di Friburgo (Coray, Kobelt, Zwicky, Kübler, & Duchêne, 2015).

2.5 Implicazioni del contesto politico-linguistico per il progetto 321via.ch

Il precedente paragrafo ha permesso di tracciare un quadro ambivalente: se da una parte, negli ultimi anni, l'italiano come materia d'insegnamento sembra essere sempre più promosso da leggi, ordinanze, messaggi e raccomandazioni, dall'altro è proprio in questo periodo che la sua posizione è stato più volte minacciato. È così emersa la reale difficoltà di tutelare la lingua italiana e si è potuto constatare quanto poco influenti e vincolanti siano le iniziative politiche e istituzionali vigenti, ma anche quanto sia fondamentale il ruolo dell'opinione pubblica nel sollecitare l'intervento di coloro che hanno o si sono dati un mandato nell'ambito della promozione del plurilinguismo. Di chi parliamo?

Nell'ambito politico-linguistico hanno un mandato politico specifico, per esempio, il delegato nazionale al plurilinguismo, l'Ufficio federale della Cultura, la Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione, singoli politici o gruppi parlamentari.

Definiscono autonomamente il proprio mandato o il proprio campo d'azione, invece, istituzioni, associazioni, gruppi di interesse o privati (p. es. il Forum per l'Italiano in Svizzera, la Pro Grigioni Italiano, Italianoascuola.ch, diverse cattedre di italianistica, ecc.). Molte azioni da essi iniziate hanno un carattere difensivo.

L'ambito della ricerca, dal canto suo, ha invece un obiettivo fundamentalmente informativo⁴¹, mentre un terzo campo d'azione, quello dello sviluppo⁴² ha uno scopo primariamente formativo/propositivo. Ad animare lo sviluppo non sono esclusivamente mandati politici o istituzionali: a volte è l'iniziativa di singoli che genera innovazioni – possibili p. es. grazie ai finanziamenti previsti nel quadro dell'Ordinanza sulla legge sulle lingue e ad altre fonti di sussidi pubbliche e private.

Il progetto 321via.ch si situa esattamente nell'area di intersezione tra questi tre ambiti (politico-linguistico, di ricerca e di sviluppo, cfr. Figura 28). L'artefatto tecnologico e didattico è il prodotto di uno processo di sviluppo, monitorato nell'ambito del presente lavoro di ricerca. Il finanziamento dell'artefatto nell'ambito dei fondi previsti dall'OLing, invece, è legittimato dai suoi obiettivi didattici in ambito politico-linguistico.

⁴¹ Si rimanda all'annale "Bibliografia della ricerca svizzera sul plurilinguismo" dell'Università di Friburgo (<http://www.centro-plurilinguismo.ch/centro-di-documentazione/bibliografia.html>).

⁴² Con sviluppo (ted. *Entwicklung*) si intende genericamente la progettazione e la realizzazione di prodotti o eventi sia *bottom up* che *top down* (p. es. conferenze, volantini per la promozione dell'italiano, creazione di materiale didattico, curricula di studio bilingui ecc.).

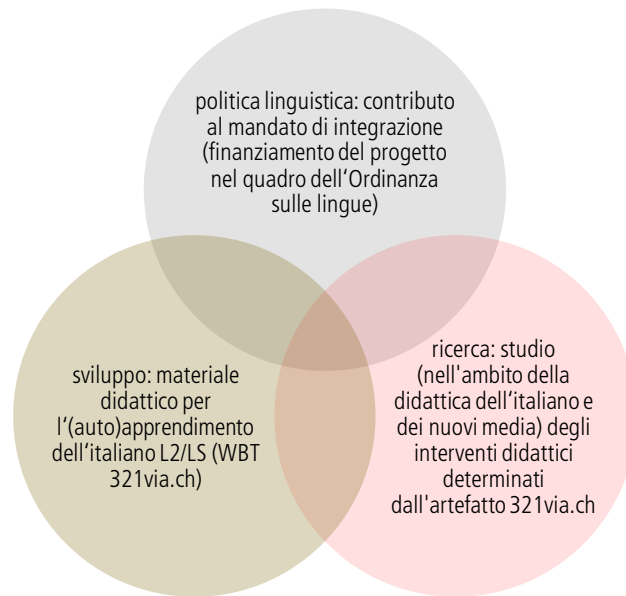


Figura 28: gli ambiti d'azione entro i quali si situa il presente lavoro.

In quanto ideatrice di 321via.ch, ho assegnato al mio progetto tre mandati di carattere informativo e formativo/propositivo: uno sul fronte dell'integrazione culturale, uno sul fronte della ricerca didattica e uno sullo sviluppo di uno strumento per la formazione linguistica, interlinguistica e interculturale. Concludiamo dunque questo secondo capitolo sia considerando in quale modo l'artefatto 321via.ch può contribuire a soddisfare il primo mandato, sia formulando micro-principi di design (introdotti dal simbolo →).

Italofoeni in diminuzione in territorio germanofono e francofono

L'italiano è, nel contesto politico-linguistico svizzero, una lingua minoritaria minacciata (cfr. 2.1). Essa conosce una considerevole diminuzione di parlanti negli ultimi 40 anni al di fuori del territorio tradizionale, dove risiede circa la metà di coloro che indicano l'italiano come lingua principale – e questo nonostante la nuova ondata migratoria italiana a partire dal 2007 (cfr. 2.1). Si tratta di un calo riconducibile primariamente al ritorno in patria di immigrati italiani e all'integrazione delle seconde generazioni: esso non sarebbe quindi preoccupante, se non si considerasse che da esso dipende anche a) un calo di presenza e di visibilità dell'italiano come lingua parlata in Svizzera e b) una conseguente perdita di tali competenze linguistiche globali nella popolazione germanofona e francofona.

➔ Con 321via.ch si vuole rafforzare la visibilità delle comunità di italofoeni di Svizzera orientando i contenuti sia alla realtà linguistica svizzero-italiana, sia a quella degli italiani in Svizzera o a quella degli italofoeni non madrelingua sul territorio nazionale e fornire ad apprendenti delle altre regioni linguistiche stimoli per sfruttare le occasioni di apprendimento dell'italiano nel proprio ambiente.

Coesione nazionale

Come abbiamo visto (cfr. in particolare 2.3.2.1, 2.3.2.2 e 2.3.3.3), la maggior parte dei materiali didattici utilizzati nei diversi contesti di apprendimento di italiano L2/LS in Svizzera è prodotta in Italia. Ne conseguono curricula formativi in cui la realtà della Svizzera italiana e dell'italiano sul territorio nazionale vengono tematizzati solo a discrezione dell'insegnante del rispettivo corso. Per assurdo, quindi, in determinati contesti, in Svizzera, la lingua nazionale viene insegnata come la lingua della nazione confinante. Senza un'adeguata integrazione di contenuti elvetici da parte dell'insegnante, per l'apprendente è difficile raggiungere l'obiettivo di conoscenza e comprensione interculturale tra aree linguistiche svizzere – premessa indispensabile per il raggiungimento dell'obiettivo politico di sviluppo di coesione nazionale.

➔ Le attività didattiche prodotte per 321via.ch devono primariamente rivolgersi a un'utenza svizzera e permettere ad essa di avvicinarsi alla realtà della Svizzera italiana e dell'italofonia nelle altre regioni linguistiche. A tal scopo vanno usati materiali autentici di contenuti diversificati, in modo da comporre un ventaglio di prospettive ricco e variegato che dia modo al singolo di creare collegamenti tra la propria identità e l'identità italoфона svizzera.

Valore positivo del plurilinguismo

L'idea di far parte di una nazione plurilingue e il fatto di conoscere più lingue crea identità culturale – a volte tuttavia la ricchezza che deriva dal plurilinguismo è oscurata dalle difficoltà che esso comporta (cfr. p. es. 2.2)

➔ Nelle attività di 321via.ch si intendono tematizzare i risvolti positivi legati alla conoscenza di più lingue per l'individuo in sé e per l'individuo nella società svizzera al fine di nutrire l'orgoglio personale del conoscere più lingue.

Immagine dell'italiano

Sia le riflessioni formulate da diversi insegnanti durante il convegno "Italiamo" del 6/7 settembre 2013, sia alcuni studi sopra citati (M. Battaglia, Le Quellec Cottier, Sartori, Cereghetti, Hirschi, Wintgens, Leuenberger, Lütolf, & Andrey, 2013; Werlen, Rosenberber, & Baumgartner, 2006) portano a constatare che l'italiano non gode di un alto prestigio in Svizzera – un fatto eventualmente riconducibile anche alle travagliate vicende politiche italiane degli ultimi decenni.

➔ Se così fosse, una didattica dell'italiano pluricentrica che tematizza l'italianità d'immigrazione (cfr. 2.4.1) e la realtà pluricentrica dell'italiano potrebbe contribuire all'instaurarsi di un'immagine più positiva.

Contesti di insegnamento e apprendimento variati

L'italiano non fa parte del curriculum scolastico obbligatorio di ogni studente nella Svizzera francese o tedesca: i curricula offerti perlopiù a partire dalle scuole del secondario I o del secondario II sono disomogenei e mirano allo sviluppo di competenze da A1 a B2/C1 (cfr. 2.3).

➔ Per raggiungere un *target* più vasto possibile, le attività didattiche di 321via.ch devono a) essere accattivanti per apprendenti maggiori di 13 anni, b) essere utilizzabili in diversi contesti di apprendimento (come corso in autoapprendimento o materiale complementare ad un manuale), c) comprendere attività anche ai livelli A1-A2, d) essere gratuite e facilmente accessibili.

Insegnanti d'italiano L2/LS

La conoscenza della Svizzera italiana o della situazione dell'italiano in Svizzera da parte degli insegnanti di italiano L2/LS è disomogenea (cfr. 2.3.7).

➔ Il progetto 321via.ch vuole offrire dei materiali non solo agli apprendenti autodidatti, ma anche agli insegnanti di lingua italiana che desiderano (ulteriormente) trattare l'italofonia svizzera nelle loro classi. Affinché essi possano facilmente integrare i contenuti di 321via.ch nei loro curricula, le tematiche scelte devono essere affini a quelle presenti nella maggior parte dei manuali (senza tuttavia essere ridondanti) e i moduli devono essere elaborati in modo da poter essere trattati con profitto senza ulteriori approfondimenti o preparazioni da parte degli insegnanti stessi.

Italiano elvetico

L'italofonia svizzera è frammentaria: l'orientamento alla norma elvetica di contro a quella italiana, nonché l'uso del dialetto, compongono un quadro eterogeneo.

➔ Tematizzare questa eterogeneità, al fine di potenziare le competenze ricettive di italiano elvetico, deve essere uno degli obiettivi primari dell'artefatto 321via.ch – un obiettivo che prevede il ricorso a materiali autentici dei media di lingua italiana in Svizzera (p. es. per favorire l'apprendimento di elvetismi, cfr. Pandolfi, 2010a). Il panorama mediatico a cui attingere documenti, nella sua ampiezza, permette variazioni che potranno rappresentare le sfaccettature dell'italofonia elvetica: esso comprende infatti media svizzeri rivolti alla Svizzera italiana o agli italofoeni in Svizzera, media italiani rivolti a italiani in Italia, media svizzeri per immigrati italiani, media italiani prodotti per italiani emigrati (Piga Zürcher, 2008, p. 66).

Dialetti della Svizzera italiana

Per gli svizzeri tedeschi il proprio dialetto ha un alto valore identitario, per gli svizzeri romandi l'orientamento alla norma francese ha determinato l'attuale pressoché estinzione del *patois*. Nei media soprattutto audiovisivi della Svizzera italiana, la presenza del dialetto rispecchia la sua vitalità parziale tra la popolazione.

➔ Il progetto 321via.ch mira a tematizzare, nelle proprie attività didattiche, la presenza del dialetto in Svizzera italiana. Gli apprendenti germanofoni e francofoni avranno così modo di confrontare la propria realtà con quella della "terza" Svizzera nonché di sviluppare una parziale competenza ricettiva e una maggiore tolleranza all'ambiguità in contesti comunicativi in cui il dialetto si alterna all'italiano elvetico.

Utilità dell'italiano

Studi dimostrano che, nell'opinione comune, l'effettiva utilità di conoscenze dell'italiano per il lavoro in Svizzera non è valutata correttamente (cfr. 2.4).

➔ Il progetto 321via.ch si prefigge, come obiettivo secondario, di proporre contenuti che tematizzano l'utilità dell'italiano a livello economico.

Italiano nell'Amministrazione federale e le competenze ricettive

L'Ordinanza sulle Lingue stabilisce i livelli delle competenze linguistiche richieste al personale dell'Amministrazione federale e delle sue unità, con un particolare accento posto sulle competenze ricettive. È quindi probabile che nei criteri di assunzione si dia, in un prossimo futuro, maggiore peso alle competenze linguistiche pregresse e che si intensifichino le misure di formazione linguistica del personale assunto (cfr. 2.4).

➔ Il progetto 321via.ch mira primariamente allo sviluppo di competenze ricettive. Un ulteriore obiettivo, seppur marginale, è di presentare alcune peculiarità dell'italiano amministrativo.

Il "fossato della polenta"

I media nazionali si concentrano principalmente sulla propria regione linguistica, mentre sono insufficienti i servizi miranti alla comprensione tra le comunità linguistiche. Negli stessi media, di contro, si tematizzano volentieri le differenze tra le regioni linguistiche, in particolare in materia di votazioni.

➔ Il progetto 321via.ch evita di mettere l'accento sulle differenze di "mentalità" tra due o più regioni linguistiche poiché il tema è già sufficientemente presente e stigmatizzato nei media; al contrario, si mira a presentare degli spaccati di realtà nei quali ogni apprendente può riconoscere elementi culturali distintivi (p. es. impliciti culturali) o comuni⁴³.

Uso sovraregionale dei media

Dati statistici dimostrano che solo il 3% della popolazione consuma media di un'altra regione linguistica (cfr. 2.2.3). Eppure il contatto linguistico, anche se limitato all'ambito ricettivo, sarebbe facilmente realizzabile. Ipotizziamo in questa sede i seguenti fattori limitanti il consumo di media di altre lingue:

a) difficoltà di comprensione dovuta:

- alla barriera linguistica (è p. es. più difficile comprendere singoli sintagmi);
- alla presenza o al riferimento a impliciti culturali;

b) difficoltà a sviluppare interesse per i contenuti dovuta:

⁴³ Si tratta di un approccio discordante dalle raccomandazioni della maggior parte degli studi sullo sviluppo di competenze interculturali che, al contrario, sottolineano la necessità di operare confronti tra due culture (cfr. 4.4).

- alla ridotta possibilità di identificarsi con essi (problema tuttavia arginato dal fatto che i contributi della RSI si riferiscono ad altre regioni linguistiche più frequentemente rispetto alla media nazionale);
- alla parzialmente bassa rilevanza dei contenuti, poiché per l'utente è rilevante ciò che è vicino, e ciò che è vicino è meglio rappresentato dai media locali);
- alle difficoltà contingenti a reperire media in altre lingue nazionali non digitali.

c) difficoltà di cambiare le proprie abitudini di consumo mediatico.

➔ Il progetto 321via.ch vuole fornire all'apprendente un'esperienza di consumo mediatico positiva in cui egli possa sperimentare interesse e comprensione, per invogliarlo a modificare le proprie abitudini e a consumare autonomamente media in italiano.

3 Analisi di soluzioni esistenti

Dopo aver analizzato il contesto politico-linguistico in cui il presente progetto vuole inserirsi, e aver determinato alcuni principi per il successivo sviluppo della piattaforma 321via.ch, nel presente capitolo si studiano artefatti didattici analoghi allo scopo di ulteriormente raffinare i micro principi di design.

Nel panorama dei materiali didattici, è relativamente facile notare una disparità tra le diverse L2/LS: più parlanti, più apprendenti, più discenti, più ricercatori, più case editrici specializzate p. es. in *français langue étrangère* (FLE) hanno permesso investimenti in sviluppo di sussidi didattici pressoché sconosciuti nell'ambito dell'italiano, in particolare rispetto all'uso di materiale autentico di radio e televisione. Insegnanti di FLE possono p. es. attingere a prove d'ascolto calibrate su due eccellenti siti di media francofoni, quello di TV5monde (da oltre 10 anni) e quello della RFI (da oltre 20 anni) – proprio questi due siti hanno ispirato la creazione di 321via.ch. Nelle pagine seguenti si intende tuttavia analizzare un ventaglio più vasto di prodotti. Individuandone le caratteristiche principali è così possibile posizionare 321via.ch nell'attuale panorama di risorse per l'apprendimento e definirne l'unicità.

3.1 Criteri di selezione

La selezione di soluzioni qui analizzate include materiali didattici:

- nei quali vi è una predominanza di materiali autentici;
- prodotti per apprendenti di una L2/LS nelle lingue nazionali svizzere (laddove mancassero esempi rappresentativi di categorie innovative: prodotti per apprendenti d'inglese L2/LS);
- fortemente orientati a esercitare le competenze di comprensione auditiva;
- pubblicati in forma cartacea o digitale;
- pubblicati negli ultimi dieci anni.

Escluse dall'analisi sono invece:

- pubblicazioni non organiche (p. es. singole prove d'ascolto caricate su siti contenenti generiche raccolte di materiali didattici di uno o più autori): l'estrema eterogeneità del materiale è difficilmente riconducibile a linee guida esplicite o implicite comuni;
- pubblicazioni rivolte a bambini e ragazzi madrelingua che, proprio perché semplificate, potrebbero essere fruite anche da apprendenti di L2/LS: l'analisi che segue vuole tracciare un quadro delle tipologie di didattizzazione di materiale autentico più specificamente rivolte ad apprendenti di L2/LS;
- pubblicazioni con didattizzazioni esclusive di canzoni e film: i materiali appartenenti a questa categoria conoscono una lunga tradizione, l'uso di cassette e videocassette essendosi oramai consolidato da decenni e

tramutato in uso di audio- e videostream. L'analisi che segue preferisce concentrarsi su didattizzazioni di materiali autentici che possono sì comprendere i suddetti, ma che includono anche altri formati audio, video e testo.

Il ventaglio di prodotti che soddisfano i criteri esposti non vuole essere esaustivo, ma rappresentativo dell'attuale panorama di risorse per l'insegnamento e per l'apprendimento. Particolare attenzione sarà consacrata ai materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2/LS.

Prima di addentrarci tuttavia nella moltitudine dei prodotti che, analizzati, avranno funzione di (anti)modello nel processo di design didattico di 321via.ch, è doveroso aprire una parentesi sull'unico criterio di selezione, tra quelli applicati, che si presta a fraintendimenti: l'autenticità.

3.1.1 Autenticità: il criterio principe

Come vedremo nel paragrafo 4.1, diversi studi nell'ambito della didattica delle L2/LS riconoscono particolari vantaggi associati all'uso e alla didattizzazione di documenti autentici per l'insegnamento delle lingue straniere, in particolare per lo sviluppo di competenze linguistiche, interlinguistiche e interculturali. Prima di soffermarci in dettaglio sulla natura e sull'effetto di tali vantaggi, tuttavia, occorre definire cosa si intende per "autenticità del materiale"⁴⁴.

A seconda della tradizione a cui si fa riferimento, i criteri distintivi variano. Nelle pubblicazioni italiane di didattica delle lingue si distingue prevalentemente tra materiali autentici e non autentici rifacendosi alla definizione di "natural language materials" in quanto "materials that have not been specially written for the learner" (Wilkins, 1973). Il criterio soggiacente a tale definizione riguarda il *target* a cui il materiale è rivolto (ed esclude con ciò ogni differenziazione riguardante la contestualizzazione didattica). Analogamente, si parla spesso in area francofona di documenti autentici se non elaborati a fini didattici – di documenti "fabriqués" se creati da un insegnante per l'insegnamento, e di documenti "réalistes" se riproducono nella loro forma un documento autentico (Robert, 2008, p. 18). Si introduce quindi un secondo criterio, quello della prossimità a modelli autentici.

⁴⁴ Con "materiale" o "documento" si intende un input linguistico veicolato da un supporto scritto, audio o video, differenziandolo così dall'"input". Definendo l'autenticità del materiale autentico nell'insegnamento di una L2/LS ci si limiterà a considerare la dimensione insita nel materiale stesso e non nel suo contesto d'uso, escludendo pertanto le numerose altre dimensioni dell'autenticità nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere come l'autenticità della situazione comunicativa nel contesto di apprendimento, l'autenticità del *task* e del suo svolgimento, l'autenticità nel senso di alta occorrenza e l'autenticità nel processo di apprendimento (Chudak & Nardi, 2016).

In alcune pubblicazioni anglofone si considerano materiali autentici sia quelli preparati per imitare situazioni del mondo reale, sia quelli prodotti per obiettivi diversi dall'apprendimento linguistico, restringendo quindi ulteriormente la definizione di Wilkins al solo insegnamento delle lingue (Al Azri & Al-Rashdi, 2014), quindi al contesto di produzione degli stessi.

Ma è possibile distinguere così nettamente tra materiali autentici e non? Oppure è possibile riconoscere nella loro natura diversi gradi di autenticità? È quanto propone Lara Rings nel suo qui citato *Authenticity ranking for text type "unplanned conversation"* (Rings, 1986, p. 207).

Authentic conversation	1.	Native speakers' spontaneous conversations produced for their own purposes (no knowledge of being monitored)
	2.	Conversations in which one participant is aware of being monitored or recorded
	3.	Simulated roleplay by native speakers
	4.	Plays written by a genius in language use and enacted by good actors/actresses
	5.	Excerpted portions of 1
	6.	Excerpted portions of 2
	7.	Excerpted portions of 3
	8.	Reenacted portions of 1
	9.	Reenacted portions of 2
	10.	Reenacted portions of 3
	11.	1, altered
	12.	2, altered
	13.	3, altered
	14.	Plays whose dialogue does not correspond to actual dialogue
Inauthentic conversation	15.	Conversations composed for textbooks and acted out by native speakers
	16.	Composed conversations printed in textbooks

Considerare l'autenticità come un *continuum* lineare ben si presta a differenziare tra loro documenti di diversa natura; l'ordine scelto da Rings, tuttavia, non tiene conto del fatto che l'operazione di selezione di un estratto da un documento autentico (posizioni 5-7) non ne altera l'autenticità intrinseca. Pensiamo infatti a quante volte, guardando la televisione, passiamo da un canale all'altro guardando solo estratti di trasmissioni: non per questo consideriamo i documenti visionati meno autentici. Il nuovo criterio introdotto da Rings, dunque, quello delle modalità di fruizione, risulta discutibile. Altrettanto lo è quello soggiacente alla scelta delle posizioni 3 e 4, il contesto e il canale: eccellenti film (posizione 4) vengono considerati meno autentici di dialoghi simulati tra madrelingua – ogni madrelingua che debba simularne uno, eccezion fatta per straordinarie doti d'improvvisazione o per la minima probabilità che il tema del discorso si inserisca naturalmente nel contesto in cui viene tenuto, si rende conto di quanto il suo uso della lingua sia limitato in spontaneità.

Risolve in parte le questioni appena sollevate, invece, la distinzione operata da Brown di "authentic input", anch'essa tendente a considerare l'autenticità di materiali in un *continuum* (Brown, 2011, pp. 140-141).

Categoria	Definizione	Esempio
„Genuine input authenticity“	materiale creato per la vita reale (e quindi non per l'insegnamento) e consumato nella sua integrità	guardare un film in lingua originale senza interruzioni o trascrizioni
„Altered input authenticity“	materiale creato per la vita reale (e quindi non per l'insegnamento) e consumato senza alterarne il contenuto	guardare un film in lingua originale facendo interruzioni per attività di lessico, comprensione, analisi...
„Adapted input authenticity“	materiale creato per la vita reale (e quindi non per l'insegnamento) e adattato nel suo contenuto dall'insegnante	leggere un articolo di giornale a cui l'insegnante ha sostituito parole difficili con sinonimi, leggere testi letterari semplificati
„Simulated input authenticity“	materiale creato per l'insegnamento con l'intento di somigliare a materiali reali (a volte non distinguibile da essi)	leggere un testo di livello avanzato scritto per apprendenti, dialoghi nei manuali
„Inauthenticity“	materiale creato per l'insegnamento senza la pretesa di assomigliare a materiali creati per la vita reale	parti di un manuale con spiegazioni grammaticali

Tabella 15: categorie di autenticità, rappresentazione propria basata sulla definizione delle cinque categorie di Brown (2011, pp. 140-141), con traduzione della seconda colonna, esempi propri.

Come risulta evidente, anche nel modello appena descritto l'autenticità di un materiale non è una caratteristica definibile a priori, ma dipende sia dalle modalità di fruizione (integralmente/con aiuti/con adattamenti), sia dal *target* per cui il materiale è prodotto (vita reale > utenti non in contesto di apprendimento / insegnamento > apprendenti). Per quanto riguarda la modalità di fruizione, diversamente dal modello di Rings, si considera qui la natura dell'azione didattica che inframezza il consumo parziale del materiale, sottolineando quindi l'apporto del sostegno didattico alla comprensione nel corso del processo di apprendimento. Insomma: il modello di Brown, considerando la prospettiva dell'insegnamento delle L2/LS, ha un'ottima coerenza interna e il fatto che il "ranking" sia meno dettagliato che in Rings certamente lo rende agile – agilità con alcuni punti deboli, tuttavia. La categoria di "input autentico adattato", infatti, si presta sì ottimamente a descrivere i gradi di autenticità di testi scritti, ma è improbabile che oggi la stessa tecnica di adattamento venga operata su piste audio e video⁴⁵ – se non con semplici tagli di sequenze (modalità di fruizione che verrebbe allora classificata piuttosto come "altered input authenticity"). Se consideriamo poi la categoria di "simulated input authenticity", riconosciamo che lo spettro di documenti audiovisivi compresi nella categoria è estremamente (eccessivamente?) ampio. Pensiamo per esempio a registrazioni simulate o a recitate sulla base di copioni prodotti da nativi o non nativi rivolte ad apprendenti: la qualità di essi può divergere fortemente, anche se sono state create per l'insegnamento con l'intento di somigliare a *input* reali. Ecco perché, a mio avviso, nella valutazione di qualsiasi documento audio o video prodotto *ad hoc* per l'insegnamento, occorre considerare un terzo criterio: l'aderenza ai modelli reali rispetto a:

⁴⁵ Se non all'interno di programmi come Yabla, cfr. 3.3.2.5.

- registro (familiare, formale..., incluso l'uso di interiezioni, intercalare, ecc.);
- prosodia (intonazione, tono, ritmo, pause, accento, ecc.);
- contesto (es. rumori di sottofondo);
- complessità (assenza di semplificazioni);
- comunicazione non verbale: cinesica (gestualità del corpo), prossemica (comportamento spaziale), aptica (contatto fisico).

Consideriamo infine il criterio di "*target* per cui il documento è prodotto": la linea di distinzione tra "insegnamento" e "vita reale" è talvolta difficilmente tracciabile. Nei materiali prodotti per l'insegnamento sì, ma rivolti a studenti di L1, l'uso della lingua non subisce adattamenti o semplificazioni come invece in quelli destinati agli apprendenti di L2/LS; analogamente, nei documentari televisivi lo scopo didattico è evidente, ma si tenderebbe a parlare di materiale non prodotto per l'insegnamento anche se parzialmente fruito in contesti scolastici. Ecco perché sarebbe più indicato limitare la dicitura "insegnamento" a "insegnamento della L2/LS".

Secondo altri studiosi, non è sufficiente considerare il *target* a cui il materiale è rivolto, ma occorre considerare sia la natura dell'emittente sia del ricevente del messaggio. Il materiale autentico è dunque definito come prodotto da persone di madrelingua per madrelingua (un riassunto delle posizioni in merito si trova in Gilmore, 2007). La stessa definizione di "madrelingua", tuttavia, è problematica: un'intervista di un giornalista della RAI con un immigrato con competenze C2 in italiano LS sarebbe da considerare non autentico, anche se rivolto a un pubblico madrelingua? Ecco perché Gilmore preferisce orientarsi alla definizione di Morrow: "An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort" (Morrow, 1977, p. 13). La definizione, a prima vista, sembra tracciare delle linee di demarcazione molto chiare. Qualche esempio tratto dalla pratica didattica, tuttavia, ne mette in evidenza le limitazioni: autentica sarebbe la comunicazione in italiano L2/LS tra partecipanti a un corso di italiano fintanto che vogliono esprimere un messaggio reale (es. mettersi d'accordo su cosa fare la sera) e non per esprimere lo stesso messaggio in maniera simulata (es. l'insegnante chiede agli studenti di fare finta di mettersi d'accordo su cosa fare la sera), qualsiasi livello linguistico essi abbiano; altrettanto autentica sarebbe la modalità comunicativa calibrata per principianti usata dall'insegnante stesso per spiegare come fare un esercizio, ma non p. es. quella usata per leggere un dialogo nel manuale. Più problematico sarebbe invece far rientrare nella categoria "autentico" un film, oppure il doppiaggio di un'intervista reale: in entrambi i casi, anche se il linguaggio e il messaggio sono "reali", gli *speaker* lo sono meno, dacché non sono coloro che inizialmente hanno formulato le frasi del copione; se aggiungiamo inoltre la presenza di eventuali discordanze rispetto alla norma orale dovute al passaggio scritto-orale, si metterebbe in dubbio persino la presenza di "real language".

Cos'è, dunque, "real language"? Il fatto che, nell'insegnamento delle L2/LS, si faccia ricorso a media/canali di diverso tipo per "portare" la lingua *target* all'attenzione dello studente induce a mio avviso a confondere il concetto di "autenticità" con quello di "variazione diamesica della lingua". Con quest'ultimo si intende la variazione dipendente dal canale usato nella trasmissione del messaggio. Storicamente, facendo riferimento a Nencioni (1976), si distingue tra:

- scritto-scritto, ovvero lo scritto destinato a restare tale;
- parlato-recitato, ovvero parlato programmato basato su uno scritto;
- parlato-parlato, ovvero il parlato "in situazione" – da altri studiosi chiamato "parlato spontaneo" e, se indotto, "parlato (spontaneo) elicitato".

Più tardi, la diffusione dei mass-media porta Sabatini (citato in Rossi, 2011) a definire quelle forme ibride tra parlato e scritto "parlato trasmesso", veicolato cioè da tv, radio, registratore, ecc. (cfr. anche Diadori, 1994, pp. 65-66). Al di fuori delle discipline didattiche non si distingue, quindi, tra autentico e non – i criteri di differenziazione del parlato sono altri, anche se, nelle categorie "parlato trasmesso" e "parlato-recitato" vi sono produzioni linguistiche che in nulla si differenziano dal parlato-parlato o che, al contrario, risultano artificiose all'orecchio di qualsiasi madrelingua. I media moderni pullulano di esempi di entrambi i tipi, basti pensare a film eccellenti da una parte e a self cast di bassa qualità diffusi grazie al *web 2.0*. Distinzioni tra queste tipologie di materiali sono invece rilevanti per l'insegnamento.

La prospettiva appena aperta sulla linguistica ci permette di ricordare che il nostro punto di vista è diverso: non vogliamo, in primo luogo, distinguere varietà di produzione linguistica, ma riconoscere i criteri discriminanti nella scelta di un materiale da somministrare allo studente. Il fatto che diversi studiosi scelgano definizioni di autenticità discordanti mette solo in evidenza la complessità del problema – una complessità che la selezione dei seguenti criteri ulteriormente sottolinea. Si propone qui infatti un modello che considera l'autenticità in un *continuum* bidimensionale basato sui seguenti criteri: la natura dell'emittente e del ricevente sull'asse orizzontale (ovvero: i materiali sono prodotti da e per persone appartenenti a comunità italofone?⁴⁶ oppure da e per apprendenti di L2/LS?) e l'aderenza ai modelli reali sull'asse verticale. A scopo esemplificativo (e certamente riduttivo), in corsivo e grigio sono appuntati alcuni esempi di parlato. Si specifica inoltre che, avendo validità anche per produzioni linguistiche non fissate su un

⁴⁶ Per "comunità linguistica" si intende "Un insieme di persone, di estensione illimitata, che condividano l'accesso a un insieme di varietà di lingua e che siano unite da una qualche forma di interazione socio-politica" (Berruto, 2005, p. 9). In questa ottica il caso svizzero è particolare. Uniti a priori da un'interazione socio-politica, gli svizzeri delle quattro regioni linguistiche hanno un accesso a un insieme di varietà di lingua italiana solo quando le loro individuali competenze linguistiche in una o più delle altre lingue nazionali sono sufficientemente alte per raggiungere il rispettivo obiettivo comunicativo.

medium, nel seguente modello non ci si limita a classificare i “materiali” ma più genericamente gli “input” (inclusendo, p. es., dialoghi per strada).

La combinazione di entrambi i criteri permette di identificare i documenti più idonei da somministrare agli studenti come “modello della lingua *target*”, ovvero quelli situati nel primo quadrante (in rosa) e, a seconda degli obiettivi didattici. Come vedremo in 3.4, i materiali che si intendono privilegiare nel progetto 321via.ch sono proprio quelli appartenenti a questo settore, anche se, per rispecchiare la varietà della produzione linguistica esistente, non saranno esclusi documenti degli altri quadranti, in particolare del secondo e del quarto (in marrone).

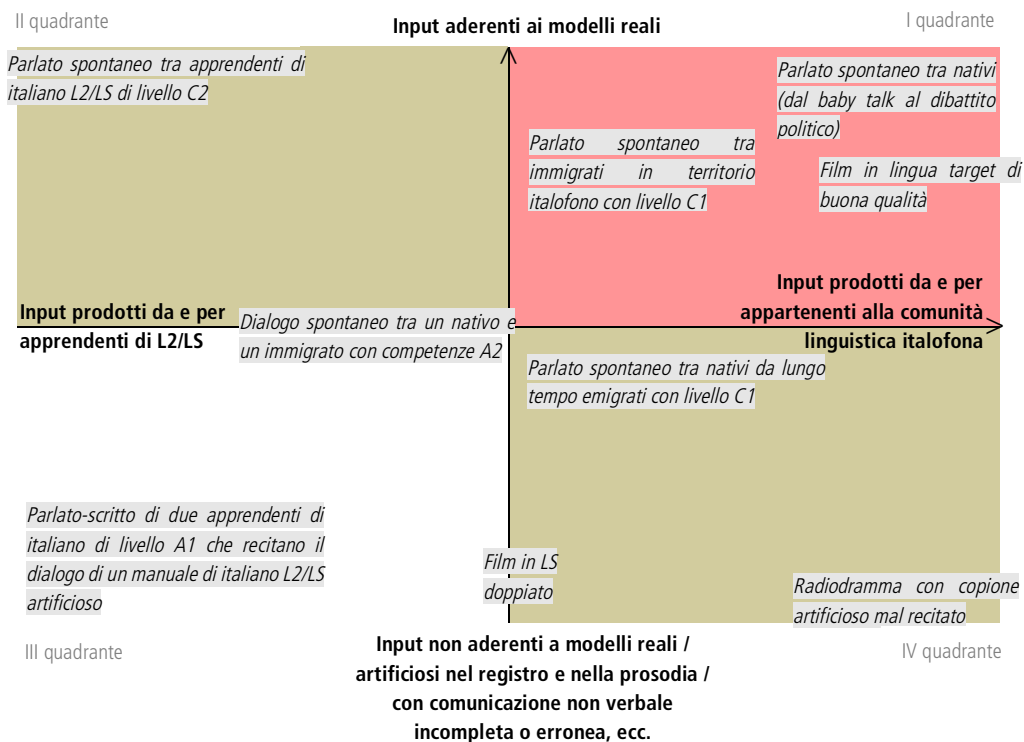


Figura 29: proposta di modello bidimensionale per la definizione del grado di autenticità di input linguistici ai fini dell'insegnamento di una L2/LS.

Il modello appena proposto apparentemente non distingue tra i diversi canali di trasmissione: delle produzioni video, per esempio, possono situarsi in tutti e quattro i quadranti. Questa discriminazione avviene tuttavia indirettamente: partendo dall'assunto che media nazionali o case editrici di grandi dimensioni (appartenenti alla comunità linguistica a cui si rivolgono) producano testi/audio/video di qualità, i materiali della Radiotelevisione Svizzera Italiana e di altri grandi media italo-foni in Svizzera si situeranno con alta probabilità nel primo quadrante (in alto a destra), mentre p. es. dei film amatoriali con battute artificiali caricati sul *web* possono situarsi nel quarto. Ecco perché la scelta di materiali in 321via.ch è orientata al “parlato trasmesso” di grandi media. Altrettanto si potrebbe dire di produzioni della Radiotelevisione Italiana in tutti i suoi canali principali, mancando tra essi un canale

che trasmette trasmissioni in “special italian” o “italiano semplificato” (che potrebbe situarsi nel secondo quadrante.

Si rinuncia inoltre al criterio “modalità di fruizione” perché ritenuto esterno alla natura del materiale stesso, inerente invece al suo trattamento didattico: i due criteri sopra scelti permettono di individuare l'autenticità di un documento in quanto tale, senza confondere la sua natura intrinseca con la modalità di fruizione frammentata, coadiuvata o integrale scelta per l'eventuale didattizzazione. Quest'ultima è invece di fondamentale importanza quando si considera il potenziale del materiale autentico ai fini dell'apprendimento linguistico e sarà oggetto del capitolo 4.1.

Tornando a considerare l'insieme di produzioni linguistiche autentiche, occorre fare un'ultima precisazione: alcune hanno un carattere privato, altre un carattere pubblico. La classificazione degli input linguistici operata secondo questo criterio (cfr. Tabella 16) ci aiuta a evidenziare che la loro accessibilità è diversa in contesti di L2 rispetto a contesti di LS: in quest'ultimo, infatti, è facile proporre all'apprendente materiali appartenenti alla sfera pubblica o d'autore; è invece più problematico, salvo la natura pubblica digitale o una liberatoria da parte dei rispettivi parlanti, avere accesso a materiali privati. Diversa è la situazione di chi apprende la lingua come L2: trovandosi circondato da tale lingua nel quotidiano, sarà egli stesso coinvolto in comunicazioni private.

	Materiale testuale lineare e ipertestuale	Materiale audio	Materiale video	Materiale multimediale (unione di testo/audio/video)
Pubblici	Formulari Questionari Contratti Documenti Biglietti da visita Fatture / biglietti Etichette Istruzioni / regole Menu Leggi Sondaggi Brochure Cataloghi Pubblicità Programmi di eventi Quiz Testi giuridici Testi politici Ricette Articoli (interviste, reportage, ecc.) Testi divulgativi Recensioni Riassunti ...	Filastrocche Canti popolari Pubblicità Trasmissioni radiofoniche di varia natura (radiodramma, radiogiornale, meteo, informazioni sul traffico, chiamate del pubblico alla radio...) Annunci (in stazione, nei supermercati...) Conferenze ...	Pubblicità Videoclip Spot Cartoni animati Reality Documentari Servizi Notiziari Trasmissioni Fiction Serie Cortometraggi e lungometraggi per cinema e tv Self media resi pubblici ...	Siti informativi (es. del turismo) Piattaforme collaborative (es. Wikipedia) ...
Pubblici d'autore	Fumetti Graphic novel Saggi Racconti Romanzi Copioni teatrali Sceneggiature Poesie ...	Canzoni Opera Programmi radio Audiolibri ...	Cortometraggi e lungometraggi per cinema e tv Cartoni animati Videoclip Spot ...	Blog d'autore Fumetti interattivi Letteratura ipermediale ...
Privati	Appunti Cartoline Annunci Inviti Lettere Diari E-mail SMS Verballi CV Blog privati Chat Forum ...	Messaggi vocali (su segreterie, per sms...) Telefonate Diversi tipi di interazione verbale in presenza (small talk, discussioni su argomenti controversi, baby talk...) ...	Videoblog Videoconferenze Self media a uso privato Videomessaggi ...	(Social) games Siti personali protetti o meno da password ...

Tabella 16: classificazione di alcuni materiali autentici per ambiti di produzione (pubblici, pubblici d'autore e privati) e formato.

3.2 Materiali didattici svizzeri

La produzione di sussidi didattici in Svizzera degli ultimi dieci anni risente fortemente dell'introduzione del Portfolio Europeo delle Lingue nelle scuole. L'orientamento allo sviluppo delle competenze comunicative è una caratteristica comune dei manuali per la scuola dell'obbligo prodotti su mandato delle direzioni cantonali. Il segmento delle scuole del secondario II e del terziario nonché l'ambito privato è dominato, invece, dal libero mercato di case editrici nazionali e internazionali, da produzioni di centri di ricerca o di piccole case editrici. Un'altra caratteristica comune a diversi manuali svizzeri, perlopiù prodotti da centri di ricerca o da singoli insegnanti, è l'orientamento alla didattica plurilingue e allo sviluppo di strategie metalinguistiche per sfruttare, nell'apprendimento di una L2/LS, delle conoscenze pregresse in una lingua ponte. I seguenti sottoparagrafi presentano i titoli più significativi per il progetto 321via.ch (in accordo con i criteri in 3.1), mostrando al contempo come la produzione è evoluta dal 2009 al 2016.


3.2.1 Tedesco L2/LS

“Chunsch druus” è il primo manuale interamente dedicato allo sviluppo di competenze ricettive di dialetto svizzero-tedesco per apprendenti di tedesco L2/LS (Müller, Gerhartl, Halilbasic, Berthele, Kaiser, Shafer, & Peyer, 2009). Esso ha avuto funzione esemplare per materiali didattici analoghi per le altre lingue svizzere. Non è un caso sia il primo: la diglossia tedesco standard/dialetto svizzero-tedesco ha sempre rappresentato uno scoglio per l'intercomprensione tra francofoni e italo-foni da una parte e germanofoni dall'altra. Poiché infatti la lingua studiata a scuola è quella standard, il contatto linguistico con svizzero-tedeschi implica una frustrazione prevedibile: gli sforzi investiti nell'apprendimento della lingua nazionale maggioritaria non permettono, a volte, di partecipare alle più semplici conversazioni. Una situazione, questa, che non è speculare per le altre lingue ufficiali.

Il manuale “Chunsch druus” prevede una progressione costante ed è articolato in capitoli tematici corrispondenti a situazioni comunicative frequenti nella Svizzera tedesca. La quantità e la varietà di attività riferite alla comprensione di input autentici è considerevole. L'integrazione dei materiali TAV (= testo, audio, video) segue prevalentemente la seguente struttura:

Unità = (TAV₁ + 1+ attività) + (TAV₂ + 1+ attività) + (TAV₃ + 1+ attività)...

78 ISCH DO FREI? | KAPITEL 3



S Wätter vo hüt
«SF Meteo»


14 » Schauen Sie die Wetterprognose von SF Meteo für morgen. Was stimmt?

- ☐ a) Es wird im Laufe des Tages immer regnerischer.
- ☐ b) Es wird im Laufe des Tages immer sonniger.
- ☐ c) Es bleibt den ganzen Tag gleich.

15 » Schauen Sie die Wettervorhersage von 14 noch einmal.

a) Zeichnen Sie Pfeile:
Wie wird das Wetter morgen um 18 Uhr in Zürich, am Genfersee und im Tessin?

b) Wie sind die Tageshöchsttemperaturen?



79

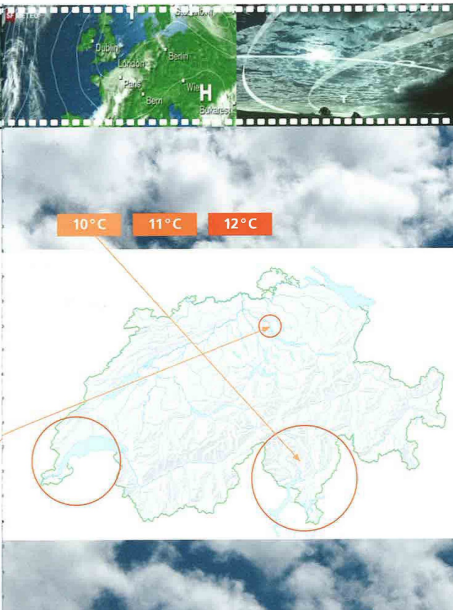


Figura 30: attività nell'unità 3 di "Chunsch druus?" con visione delle previsioni meteo, prova di comprensione globale a risposta multipla, prova di comprensione selettiva con esercizio di abbinamento di immagini. Pagine riprodotte con il permesso di Schulverlag plus AG e SF TV.

3.2.2 Italiano L2/LS

È interessante notare che la ricchezza di materiali didattici prodotti in Svizzera per lo studio dell'italiano:

- a) è consistente rispetto alle altre lingue nazionali benché l'italiano sia lingua minoritaria;
- b) non è frutto dell'iniziativa di grandi case editrici private⁴⁷.

Questo dimostra un forte bisogno di rendere attraente e innovativo l'insegnamento dell'italiano e una difficoltà reale a trovare un mercato che permetta delle pubblicazioni redditizie – in caso contrario le case editrici private avrebbero pubblicato perlomeno alcuni di questi manuali.

3.2.2.1 “Tracce”: manuale per germanofoni

Anche se prevalentemente cartaceo, e solo nell'ultima sua unità compatibile con i criteri sopra citati, il manuale “Tracce” (Alloatti, Heierli, & Tarantino, 2012-2013) va annoverato perché contiene (*in nuce* nelle unità 1-11 e marcatamente nell'unità 12) l'approccio che, in 321via.ch, è prevalente: confrontare l'apprendente di italiano con documenti audio e video autentici di media in lingua italiana, con un accento particolare alla realtà elvetica (Alloatti, 2017). L'uso di essi già a livelli bassi permette di sviluppare rapidamente competenze ricettive di produzioni linguistiche autentiche: l'apprendente viene sollecitato, con attività idonee e fin dalla prima lezione, a sfruttare le proprie conoscenze in tedesco, inglese e francese per raggiungere in breve tempo buone competenze di comprensione scritta e orale.

Il percorso didattico da A1 a B2.1 prevede, rispetto ad altri manuali d'italiano L2/LS, un numero di attività d'ascolto al di sopra della media. Una sua particolarità risiede nella struttura modulare dell'unità 12, volta a ripassare le competenze linguistiche acquisite nelle unità precedenti attraverso più di 100 attività, più del 50% delle quali orientate alla comprensione di materiale testo/audio/video autentico. L'integrazione dei materiali TAV (= testo, audio, video) avviene secondo la seguente struttura:

Modulo = (TAV₁ + 1⁺ attività) + (TAV₂ + 1⁺ attività) + (TAV₃ + 1⁺ attività)...

⁴⁷ Nel 1997, presso il “Lehrmittelverlag” del Canton Zurigo pubblica l'innovativo “Orizzonti” (finanziato dal settore pubblico), un manuale prodotto da tre insegnanti di italiano e di didattica dell'italiano (Malinverni, Roncoroni-Waser, & Viecelli, 1997); nel 1998 una coppia di insegnanti zurighesi pubblicano in proprio il manuale “Italiano e altro” (De Vito & Zahner, 2002); segue, a più di dieci anni di distanza, il manuale “Tracce”, redatto e pubblicato in proprio grazie a una sovvenzione per la stampa della Confederazione Elvetica da tre insegnanti liceali di Zurigo (Alloatti, Heierli, & Tarantino, 2012-2013), nel 2014 il manuale di italiano ricettivo per francofoni “Capito”, nato dalla collaborazione tra l'istituto di plurilinguismo dell'Università di Friburgo e l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (Pandolfi, Christopher, & Somenzi, 2014) e nel 2015 i materiali didattici del “Curriculum Italiano subito” dell'Osservatorio linguistico e della Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (Christopher & Somenzi, 2015). Ognuna di queste pubblicazioni ha e ha avuto, nel proprio contesto socio-educativo, un alto valore innovativo per gli approcci didattici utilizzati. Si osserva invece che le grandi case editrici private puntano sul lieve e talvolta solo cosmetico ammodernamento di manuali già esistenti o sull'integrazione di nuovi orientamenti didattici in singole attività di pubblicazioni già affermate.

5.20

PLENUM E INDIVIDUALE | TRACCE 12

1. Leggi le informazioni sulle minoranze linguistiche e discutine con i compagni.
2. Ascolta l'estratto dalla trasmissione «Radioabbi» - Ora buca» della Radio Svizzera Italiana e sottolinea le informazioni corrette.

La minoranza linguistica

Un ticinese può frequentare le scuole elementari, medie e superiori in lingua italiana nel proprio cantone. I giovani della Val Poschiavo e della Val Bregaglia, invece, devono spostarsi in regioni germanofone per frequentare licei, scuole professionali o fare un apprendistato.

Molti grigionesi della Val Calanca o della Val Mesolcina, invece, vanno in Ticino. Immagina di fare parte anche tu di una minoranza linguistica e di dover cambiare regione e lingua per poter studiare: come ti organizzi? Come ti senti?

Lingue parlate nei Grigioni

Engadino inferiore
Engadino superiore
Sumiswald
Sottosilvano
Sursilvano
Tessino
Italiano

Un podcast ci racconta la scuola

1. Matteo viene dalle valli meridionali italofone / dai Grigioni / da Poschiavo
2. L'Accademia Engiadina è un ginnasio / una scuola tecnica / una scuola media
3. Matteo e Elisa sono in quarta e quinta / in quinta e sesta / all'ultimo anno
4. A scuola si trovano molto bene / abbastanza bene / non troppo bene
5. A volte le lezioni finiscono alle 16.20 / alle 18.20 / alle 20.20
6. Ogni settimana ci sono 33 lezioni / 45 lezioni / 54 lezioni
7. Tutte le lezioni sono in tedesco tranne l'italiano / in italiano / in entrambe le lingue
8. I vantaggi della scuola: è vicina a quella di Coira / offre tantissimi sport / ha un internato
9. Elisa continuerà gli studi dove si parla italiano / dove si parla tedesco / dove si parla romancio
10. Dopo l'intervista Matteo ha economia / inglese / francese

VOCABOLARIO

spostarsi: sich verschieben

L'ORA BUCA

Ti salta una lezione?
Allora hai un'ora buca.

VOCABOLARIO

tranne: ausser
entrambe: tutte e due

Figura 31: attività a livello A2 nell'unità 5 di Tracce con contestualizzazione in un testo introduttivo, ascolto di una parte di trasmissione radiofonica della Radio Svizzera Italiana e domande multiple answer.

12.48

LESSICO | WWW

1. I giovani usano parole che non ci sono (ancora) nel dizionario. Qui trovi un dizionario del futuro: in due, fate delle ipotesi su cosa potrebbero significare queste parole.
2. Guardate il video per verificare.

Dizionario del futuro?

scialla ['fal:a] I. *inter. colloq.* stai tranquillo II. *agg. colloq. inv.* **tranquillo** (significato in milanese: divertimento)

sclerare [sklɛ'rare] I. v. *intr.* diventare pieno di calcare II. *colloq.* (variante milanese: sottone)

sottino [sot:'ino] I. *sost. m. colloq.* (variante milanese: babbo)

gaggio ['gattʃo] I. *sost. m.* soldi di paga, caparra o premio II. *colloq.* (varianti regionali: una cifra, un cifra)

svario ['svario] I. *locuz.* «uno svario» (varianti regionali: una cifra, un cifra)

lastra ['lastra] I. *sost. f.* superficie piatta e sottile II. *radiografia III. locuz.* «fare una lastra»

nonno ['nono] I. *sost. m.* uomo che ha nipoti II. *colloq.* (variante ticinese: sost. m. sore, sost. f. sorella)

bella ['bela] I. *inter. ciao, salve*

prof ['prof] I. *sost. m./f. colloq.* (variante ticinese: sost. m. sore, sost. f. sorella)

VOCABOLARIO

il calcare: der Kalkstein
la caparra: die Anzahlung
il premio: der Preis

Figura 32: attività a livello B2.1 nell'unità 12 di Tracce con attività di brainstorming/deduttiva sul lessico, visione di un filmato della RAI per il controllo e successive attività riferite ai contenuti del filmato.

12.80

LESSICO | WWW

Guardate il trailer del film di Niccolò Castellani. Quali scene vi hanno colpito? Fate un brainstorming.

12.81

CONDIZIONALE | WWW

1. Guarda ogni scena e scrivi qual è, secondo te, il problema di ognuno dei tre personaggi.
2. In gruppi, siete i registi del film e le dovette continuare in modo da risolvere tutti i problemi dei personaggi.
3. Nelle soluzioni trovate il riassunto del film: quanto vi siete avvicinati alla trama reale?

«Tutti giù»: il trailer

«Tutti giù»: tre scene

Il problema di Chiara:

Il problema di Edo:

Il problema di Julio:

Io farei così!

No, io invece filmerei Chiara che...

Figura 33: sequenza didattica su un film di un regista svizzero italiano basata sul trailer e singole scene del film; attività di brainstorming, comprensione/sintesi dei messaggi principali e discussione

3.2.2.2 “Capito?”: sequenze didattiche per francofoni

“Capito?” non è un manuale nel senso classico, quanto piuttosto una raccolta di unità didattiche non interdipendenti destinate a contesti di apprendimento di classe (Pandolfi, Christopher, & Somenzi, 2014). Il paradigma didattico soggiacente è riconducibile a un precedente progetto coordinato dal Centro del plurilinguismo dell’Università di Friburgo: quello che ha permesso la realizzazione del manuale “Chunsch druus?” per lo sviluppo di competenze ricettive in svizzero-tedesco L2/LS (cfr. 3.2.1). Come anche in quest’ultima pubblicazione, il livello linguistico d’entrata richiesto in italiano non è specificato: nel caso di “Capito?”, un generico francofono L1 o un francofono L2/LS con buone conoscenze linguistiche (circa B1+) può svolgere tutte le attività proposte. Come già in “Chunsch druus”, la ricchezza e la qualità di materiale autentico presente in “Capito?” è notevole. Un tratto distintivo è invece l’integrazione nei capitoli di numerose attività volte allo sviluppo di *language awareness*. Per accompagnare l’apprendente nello sviluppo delle competenze metalinguistiche, una particolare attenzione è dedicata a fornire informazioni a) sul contesto della comunicazione, b) sui contenuti della comunicazione stessa, c) sul lessico comune francese-italiano e d) sulla formazione delle parole.

La struttura prevalente delle unità è la seguente:

Unità = (attività di contestualizzazione o di previsione) + (TAV₁ + 1 attività) + (attività di comprensione su TAV non autentico) + (TAV₂ + 1 attività) + (TAV₃ + 1 attività) ...

... che volge a mezzogiorno

4.3. Frontalieri

La formazione delle parole
frontiera N > frontaliera NA > frontaliero N

Il contesto
Il frontaliero è una forma di “semi-immigrazione” molto diffusa in Svizzera: i frontalieri sono persone che ogni mattina, per **andare** al lavoro, entrano in Svizzera da un paese confinante. Secondo i dati più recenti pubblicati dall’Ufficio federale di statistica, nel Canton Ticino sono 54’586 (provenienti dall’Italia) e il loro numero **sale** di anno in anno. Tra chi crede che sia normale così, e chi si indigna, il fenomeno del frontaliero non è più una questione per soli adulti: **Sempre** più giovani **scegliono** di **varcare** quotidianamente i confini italo-ticinesi alla ricerca di istruzione e lavoro made in Switzerland.

Leggete il breve testo sul frontaliero e completate le frasi in modo corretto.

- I frontalieri sono persone che

☐ attraversano la frontiera per andare a lavorare

☐ vivono lontano dalla frontiera

☐ lavorano nel loro paese
- I frontalieri in Canton Ticino sono

☐ oltre 54mila

☐ meno di 54mila

☐ quasi 54mila
- I frontalieri sono

☐ solo adulti

☐ adulti e giovani

☐ solo giovani
- I frontalieri cercano ... in Svizzera

☐ fortuna

☐ casa

☐ istruzione e lavoro

La formazione delle parole

Collegate le parole della colonna di destra con quelle della colonna di sinistra, indicando anche se si tratta di un verbo (V), un nome (N), un aggettivo (A) o un avverbio (Av).

1	N	frontiera			giovane
2		emigrante			quotidianamente
3		istruire			emigrazione
4		quotidiano			confinante
5		giovane	1	N	frontaliero
6		confine			affermazione
7		affermare			istruzione

... che volge a mezzogiorno

2.4 - Il racconto di Stefania - RSI - Linea Rossa del 4 novembre 2012

Il contesto
Il servizio che vedrete è stato trasmesso sulla RSI La2 durante un programma intitolato Linea Rossa in cui alcuni giovani discutono del tema dei frontalieri. Il video presenta il racconto di una giovane donna, Stefania, che abita in Italia e viene tutti i giorni a lavorare in Svizzera.

Ascoltate il racconto di Stefania e riempite il testo con le parole mancanti.

Io a Pallanza. Pallanza è a Verbania, lungolago, sull’ago, e a Brissago in un istituto socioterapico per **disabili**. Se inizio alle sette lo devo alle sei quindi un’ora piena, se inizio alle sette e mezza, cambio la mezzora dei frontalieri, ci metto magari anche mezzora in meno, quindi magari mezzora, quaranta minuti, quindi ne **risparmio** Cercavo lavoro e stavo facendo [...] stavo frequentando una in Italia per fare lo stesso che sto facendo adesso. Solo che poi è andata male e quindi una mia amica mi ha detto, guarda io lavoro in questo posto, se vuoi porta il curriculum perché so che stanno cercando praticanti. Quindi ho portato il curriculum e **nel giro di** una **mi hanno assunta**. E adesso che sono in Svizzera sto anche facendo una scuola al mio lavoro, per cui sto riuscendo a prendere un attestato. Ci sono **parecchi** miei amici [...] amicizie che sono laureati e in Italia non trovano lavoro e se lo trovano, trovano dei lunghi **tirocini** dove ti pagano 300 euro al mese. Quindi sì, diciamo, il lavoro ti dicono che c’è, però non sei mai comunque pagato come dovresti essere. In Svizzera **sporco** 2600 franchi, in Italia per lo stesso lavoro guadagnerei 900 euro. I miei amici pensano che lavorando in Svizzera lo sia hanno un po’ questa idea. In più mi sono presa la macchina nuova, e ha dieci anni, e è una Mercedes, per cui ciào! Non so se lascerei il mio in Svizzera per tornare in Italia **oggi** e nel momento in cui tornerò, tornerò perché **avrò voglia di** fare una **scelta** diversa, ossia di poter stare senza così tanta necessità di **denaro** per cui non mi serviranno 2600 [...] spero che non mi servano i miei 2600 franchi al ma che **magari** me ne **bastino** 1000, magari 1000 euro.

il disabile = le handicapé (préfixe dis-, habilité (behindert))
risparmiare = épargner, économiser (sparen)
nel giro di = en l’espace de (innerhalb)
assumere = ici: engager (anstellen)
parecchio = beaucoup (viel)
il tirocinio = le stage, l’apprentissage (das Praktikum, die Lehre)
sporco (colloquiale) = **lardo** = brut (lourd (brut))
oggi = aujourd’hui (heute)
avere voglia di = avoir envie de (wollen (Lust haben zu))
la scelta = le choix (die Wahl)
il denaro = l’argent (das Geld)
magari = peut-être (vielleicht)
bastare / bastino = suffire/suffisant (genügen)
basta = assez de, ça suffit (das reicht)

Figura 34: attività nell’unità 2 di “Capito?” con contestualizzazione attraverso comprensione testuale non autentica e attività lessicale, visione di una trasmissione televisiva, attività di comprensione con dicta-cloze. Pagine riprodotte con il consenso delle autrici.

... che volge a mezzogiorno
... che volge a mezzogiorno

3. Le lingue in Svizzera

Il tedesco (parlato dal 65.6% della popolazione), il francese (parlato dal 22.8% della popolazione), e l'italiano (parlato dal 8.4% della popolazione), sono lingue nazionali e ufficiali in Svizzera. Il romancio è una lingua nazionale, semiufficiale. Le "altre lingue" non sono né nazionali né ufficiali, ma lingue parlate da immigrati. Accanto alle lingue ufficiali, in tutte le regioni linguistiche esistono i dialetti che fanno parte della tradizione orale locale.

Dati del censimento federale della popolazione 2010 (Ufficio federale di statistica)

Scegliete la risposta corretta alle seguenti domande.

1. Che cos'è una lingua nazionale in Svizzera?
 - ☐ È la lingua parlata dalla maggioranza della popolazione.
 - ☐ È una lingua tradizionalmente parlata in Svizzera.
2. Che cosa s'intende per lingua ufficiale?
 - ☐ Una lingua nella quale si può interagire con le autorità federali e nella quale devono essere formulate le leggi federali.
 - ☐ Una lingua parlata dagli ufficiali durante il servizio militare.
3. Che cosa vuol dire "il romancio è una lingua semi-ufficiale"?
 - ☐ La metà della costituzione federale è scritta in romancio.
 - ☐ Vuol dire che il romancio è lingua ufficiale soltanto nei rapporti con le persone di lingua romancia.
4. Qual è la differenza tra una lingua e un dialetto?
 - ☐ Una lingua ha una norma scritta di riferimento, per esempio regole codificate di ortografia e di grammatica, mentre il dialetto tendenzialmente non le ha.
 - ☐ Una lingua è parlata soltanto in città e un dialetto soltanto in campagna.

3.1. La classe delle lingue

2.2 - La classe delle lingue
RSI - Il Quotidiano del 19 ottobre 2012

Il contesto

Generare un approfondimento di una tematica locale e/o attuale.
Leggete il titolo. Di che cosa potrebbe trattare la trasmissione?

Ipotesi sul tema:

Il Quotidiano è il telegiornale regionale della Svizzera italiana che viene trasmesso sulla RSI (Radiotelevisione svizzera di lingua italiana). L'AL, ogni giorno alle 19.00 (in estate inizia mezz'ora dopo).

LA CLASSE DELLE LINGUE

2.2.1 - Introduzione

Guardate la prima parte del servizio.
Quali delle seguenti frasi sono corrette?
Mettete una crocetta (x) nella casella a sinistra.

- ☐ Il servizio tratta il caso di Maloja, località bilingue, dove i bambini frequentano una scuola bilingue.
- ☐ Maloja è un piccolo paese in Bregaglia.
- ☐ La Bregaglia è nel Canton Ticino.
- ☐ A Maloja la lingua tedesca è poco presente.
- ☐ A Maloja la particolare situazione bilingue è considerata un'opportunità per i giovani.

... che volge a mezzogiorno
... che volge a mezzogiorno

Figura 35: attività nell'unità 2 di "Capito?", con contestualizzazione e attivazione di conoscenze pregresse, attività predittiva, visione di una prima parte di filmato e attività di comprensione a scelta multipla. Pagine riprodotte con il consenso delle autrici.

Canta che ti passa
Canta che ti passa

3.2. Erik Bernasconi: Sinestesia

Il contesto

Guardate il trailer del film Sinestesia di Erik Bernasconi e rispondete alle domande che seguono.

6.4 - Sinestesia
Un film di Erik Bernasconi, 2010

1. Quali potrebbero essere i temi del film? (più di una risposta)
 - ☐ Sport
 - ☐ Amore
 - ☐ Disabilità
 - ☐ Matrimonio
 - ☐ Infedeltà
 - ☐ Memoria
 - ☐ Emigrazione
 - ☐ Natura
 - ☐ Amicizia
2. Avete un'ipotesi sul perché il film si chiama Sinestesia? (potete rispondere nella vostra lingua)

Tre nomination ai Quarci 2010 (gli Oscar del cinema svizzero), oltre trenta selezioni in festival internazionali e il record d'incassi in Ticino per un film ticinese, fanno di Sinestesia, prodotto da Imagofilm Lugano e RSI Radiotelevisione svizzera, con Alessio Boni, Melanie Winger, Giorgia Wurth, Roberta Fossile, Teco Celio e Leonardo Nigro, uno dei film ticinesi di maggior successo in assoluto.

Il regista Erik Bernasconi ha scelto un titolo di non immediata comprensione: "La Sinestesia è un fenomeno psichico che consiste nell'avere due reazioni sensoriali ad un unico stimolo sensoriale. Ad esempio sentire un suono e vedere un colore allo stesso momento. Mi sembrava un titolo adatto visto che nella storia abbiamo più personaggi che hanno sensazioni diverse di fronte allo stesso stimolo" ci spiega il regista nella video-intervista.

La trama trae spunto da un fatto realmente accaduto. "Tutto partì da una notizia che avevo letto su un quotidiano ticinese", ci racconta Erik Bernasconi. La storia è suddivisa in 4 capitoli e ognuna delle quali appartiene a un genere cinematografico, "questo perché la vita è fatta da diverse sfaccettature, e volevo far vedere che un gruppo di persone può vivere gioie e dolori in maniera diversa".

Il film racconta due momenti della vita di quattro giovani adulti confrontati con le prove del destino. Alan, sua moglie Françoise, la sua amante Michela, il suo migliore amico Igor, vivono le sfaccettature del quotidiano dopo un incidente che costringe Alan su una sedia a rotelle. Per questo la narrazione si compone, con una struttura circolare, in quattro capitoli: uno per personaggio, ognuno ispirato a un genere cinematografico. Sono quattro momenti di una stessa storia, che esplorano le emozioni dei personaggi da quattro angolature diverse. La trama si basa in larga parte sull'osservazione di fatti realmente accaduti e affronta con accenti diversi (thriller psicologico, commedia, dramma...) i temi dell'amicizia, dell'amore, dell'infedeltà e della disabilità.

Gran parte del cast e dei tecnici è stato reclutato direttamente in Svizzera e in Ticino. Tra gli attori troviamo, oltre a Alessio Boni, anche la nostra Melanie Winger, l'attrice italo-svizzera Giorgia Wurth, e lo svizzero Leonardo Nigro. "Ci tenevo a realizzare un film che fosse più svizzero possibile. È stato bello e rassicurante girare in Ticino. Amo questa terra con tutti i suoi difetti e pregi.

oltre = plus de (mehr als)
scelto (scegliere) = choisi (wählen)
stesso = même (gleich)
difronte a = vis-à-vis de (front (gegenüber)
spiegare = expliquer (erklären)
lo spunto = le point de départ (der Anstoss)
accaduto (accadere) = arriver (caduc/accident (geschehen)
la sfaccettatura = les facettes (die Facetten)
la prova = l'épreuve (die Prüfung)
la moglie = la femme/l'épouse (die Ehefrau)
l'incidente = l'accident (non pas l'incident (der Unfall)
costringere = contraindre (zwingen)
la sedia a rotelle = le fauteuil roulant (der Rollstuhl)
la disabilità = le handicap (préfixe dis., habilité (die Behinderung)
girare = tourner (drehen)
il difetto = le défaut (der Fehler/Mangel)
il pregio = la qualité (der Vorzug)
estero (viaggi) = étranger (Ausland/ausländisch)

Figura 36: attività nell'unità 6 di "Capito?", con visione di un trailer e attività predittiva, lettura di testo autentico e (sulle pagine seguenti) attività di comprensione globale con risposta multipla. Pagine riprodotte con il consenso delle autrici.

3.2.3 Romancio L2/LS

3.2.3.1 "Chapeschas": sequenze didattiche per germanofoni

Basato sul paradigma didattico di "Chunsch druus?" e "Capito?", anche "Chapeschas?" si inserisce nella "collana" di pubblicazioni miranti allo sviluppo delle competenze ricettive nelle lingue nazionali coordinate dal Centro del Plurilinguismo di Friburgo (Gross, 2015). Da notare che, sebbene il romancio sia lingua nazionale dello 0.5% della popolazione svizzera e lingua ufficiale solo a livello cantonale, è proprio dalla sua comunità di parlanti che nasce il primo WBT volto allo sviluppo di competenze ricettive. Come i suoi predecessori, l'uso di materiale testo/audio/video è al centro delle diverse attività raccolte in sequenze didattiche, ma diversamente da essi "Chapeschas" è un prodotto digitale gratuitamente fruibile. È rivolto a germanofoni che dispongono di conoscenze in altre lingue che possono fungere da lingue-ponte (francese, inglese, italiano), senza ulteriormente definire il livello d'entrata necessario a svolgere con profitto le attività.

"Chapeschas?" è stato sviluppato in parte contemporaneamente al progetto 321via.ch, dal 2013 al 2015 – purtroppo l'uno all'insaputa dell'altro fino quasi alla rispettiva conclusione. I finanziamenti di 328'000.- FrS provengono in parte dal Centro del Plurilinguismo di Friburgo e in parte dall'Alta Scuola Pedagogica di Coira. Da giugno 2015 sono disponibili online circa 150 esercizi, raggruppati in sette sezioni tematiche (media, musica, natura e viaggi, cultura e letteratura, sport ed eventi, personaggi e cucina) contenenti ognuna 4 moduli con da 4 a 6 esercizi l'uno. L'utente parte dall'ascolto di un audio o video della RTR (Radiotelevisione Romancia) concepiti perlopiù secondo la struttura:

Modulo = (AV₁ + 1+ attività) x 3⁺ oppure

Modulo = (parti diverse di AV + 1+ attività) x 3⁺

Un evidente vantaggio della forma di pubblicazione multimediale risiede nella rapida e gratuita fruizione dei materiali e nella correzione automatizzata delle attività, i suoi limiti invece impongono *task* a risposta chiusa. L'eccellente grafica del sito contrasta, purtroppo, con una bassa trasparenza semantica delle icone e un *information design* non sempre intuitivo (le tessere contenenti porzioni di informazioni si spostano casualmente quando la pagina viene ricaricata; determinati simboli, p. es. di "play" o "chiusura finestra" sono attraenti ma poco trasparenti nel significato).

Figura 37: attività del modulo su Linard Bardill: visione di un filmato della RTR ed esercizio di comprensione a scelta multipla in tedesco, la L1 degli apprendenti. Schermata riprodotta con il permesso degli autori.

Figura 38: attività del modulo sul personaggio di Uorsin: visione di un filmato della RTR e abbinamento di espressioni romance e delle traduzioni in tedesco. Schermata riprodotta con il permesso degli autori.

Chapeschas?

Übung 1 | Übung 2 | Übung 3 | Übung 4

Vergleichen

rm	it	fr
	ritorna	retourne
	continua	continue
	si può dire	on peut dire
	essere	être
	(io) penso	je pens
	preparare	préparer
	vengono	viennent
	prendere	prendre

Schau dir den Filmausschnitt noch einmal an. Den Text kannst du ein- und ausblenden.

Erfolgslebnis mit sprachübergreifenden Vergleichen garantiert!

Zieh die markierten Verben (Tätigkeitswörter) im Text zu den...

Moderatorin: Quista vouta ho la tascha dad Elena Könz dapü valur. Per la prüma vouta **tuorna** ella cun un pocal e la medaglia d'or dal campiunedi mundiel in sia abitaziun a Cuira. Elena Könz: **Eu pens** in mincha cas cha quai maina per mai ün avantag, perche cha quai es uschè ün tital ch **i's po dir** da sai, cha minchün inleja (inlechia). Moderatorin: E las reacziuns süi tital **vegnan** üna zielea l'otra. (...) Bger temp per **pieglier** incunter gratulaziuns nun ho ella. Il training **cuntinuescha**. (...) Già damaun vo Elena Könz a Laax per as **preparar** pel Burton European Open. Ella parta lo illa concurrenza dal Slopestyle. Elena Könz: Scheu fetsch ün pa alch es quai vairamaing üna posa plü efficaia co scheu stün simplamaing tuottadi in let e nu muvaint gnanca. Il corp po regenerar fingiä ün pa meglier e **esser** pront lura per duman.

Figura 39: attività del modulo su Elena Könz: visione di un filmato della RTR e completamento di una tabella di espressioni sinonimiche in romancio (da trascinare con il mouse dal testo nella tabella), italiano e francese (l'utente può scegliere, cliccando su *vergleichen*, quali lingue tra it/fr/dt/en comparare). Schermata riprodotta con il permesso degli autori.

A seconda delle attività, il sito Chapeschas.ch offre all'utente anche schede grammaticali, informazioni supplementari, traduzioni e un glossario plurilingue.

3.2.4 Francese L2/LS

Il francese LS, nella Svizzera tedesca (cfr. 2.3.2.1), viene appreso durante la scuola dell'obbligo: per questa fascia d'età, attualmente, sono in fase di ultimazione, in due grandi case editrici cantonali, tre manuali che, nei loro descrittivi, affermano di contenere prove di comprensione basate su materiali autentici: "Dis donc" del Lehrmittelverlag Zürich (Chesini, Keller, Rast, Keller, Egli, Sieber, Hueber, Sachser, Schaedler, Zürn, & Fischer, 2017-2021), "Millefeuilles" (AA.VV., 2011-2015) e "Clin d'oeuil" (AA.VV., 2015-2017) del Schulverlag di Berna. Rispetto alla precedente generazione di manuali questa caratteristica rappresenta un tratto distintivo.

Nell'ambito del secondario II, gli insegnanti sono invece spesso costretti a orientarsi ai manuali prodotti all'estero: negli ultimi anni, infatti, è stato prodotto in Svizzera e per la Svizzera un solo manuale per licei, "Envol lycée" (Pécsi, Tchang-George, & Vincent 2006-2010). L'uso di materiali autentici scritti è una caratteristica marcata di questo prodotto; le attività di comprensione mirano generalmente alla comprensione globale del testo e all'analisi letteraria.

Anche se pare sbalorditivo, nel panorama svizzero è unicamente la lingua nazionale francese a non disporre, al momento ancora (cfr. 9.1.2), di un manuale per lo sviluppo delle competenze ricettive in L2/LS!

3.3 Materiali didattici internazionali

3.3.1 Italiano L2/LS

È notevole quanto, nel panorama didattico dell'italiano L2/LS, siano da una parte numerose e ricche le offerte di materiale didattico audiovisivo appositamente realizzato per l'insegnamento e dall'altra parte rare quelle orientate a materiale autentico. Nella prima categoria si ricordano i diversi corsi multimediali online della RAI: "Grande portale della lingua italiana", con corso A1-B2 (AA.VV., 2013b), "Io parlo italiano", corso per immigrati (AA.VV., 2001), "In Italia: l'Italia e l'italiano per stranieri", corso per l'integrazione culturale degli stranieri (AA.VV., 2007a), ma anche le diverse raccolte di video senza progressione vincolante di case editrici e centri di studio (p. es. "Alma tv" o il canale Youtube di "Laboratorio Itals" con video per insegnanti e apprendenti). L'uso predominante di materiale audiovisivo non autentico si riscontra anche nelle pubblicazioni cartacee delle maggiori case editrici specializzate: addirittura i due manuali "Se ascoltando...: attività linguistiche per lo sviluppo delle abilità di ascolto in italiano L2" della Guerra Edizioni o "Attività di ascolto" della Eli Editrice contengono prevalentemente materiale non autentico secondo i criteri in 3.1.1. Un'eccezione è rappresentata dalle pubblicazioni "Ascolto medio e avanzato" (Marin, 2000) e "Ci vuole orecchio 1, 2, 3" (Anzivino & D'Angelo, 2009, la descrizione segue in basso). L'insegnante interessato a reperire analoghi scenari didattici può ricorrere alle prove d'esame delle certificazioni ufficiali e ai rispettivi materiali didattici di preparazione (PLIDA, CELI, ecc.), o a siti in costruzione o ampliamento in cui insegnanti, scuole di lingua o istituzioni pubblicano attività di comprensione auditiva basati su video postati su correnti piattaforme⁴⁸.

Vantano una lunga tradizione, invece, le raccolte di materiali didattici su canzoni e film, p. es. "Nuovo canta che ti passa" (Torresan, Naddeo, & Trama, 2013), "Cantagramma" (Mezzadri, 2006) e "L'italiano con le canzoni" (Costamagna, Marasco, & Santeusano, 2010), nonché gli ormai numerosi "Quaderni di cinema" curati da Balboni (2002-2015).

L'evidenza che la didattizzazione di materiali autentici nel panorama editoriale italiano si concentri su canzoni e film permette di avanzare un'ipotesi: lo sviluppo di materiali didattici basati su audio/video autentici forse non è limitato dalla tecnologia oggi a disposizione, bensì dalla tradizione didattica stessa ed eventualmente da problemi connessi ai diritti d'autore. Da una parte, prima che video e audio potessero

⁴⁸ Per citare alcuni esempi: Learnitalianvideos.com è un blog su cui insegnanti pubblicano prove di comprensione auditiva basate su video Youtube; una scuola di lingua, l'Accademia del Giglio, propone attività di comprensione basate su video su <http://www.adgblog.it/2011/04/15/tutte-le-videocomprensioni-di-adgblog/>; due insegnanti pubblicano esercizi di comprensione calibrati sui livelli A1-C2 su <http://parliamoitaliano.altervista.org>.

essere pubblicati con la facilità che attualmente offre il *web*, insegnanti e apprendenti disponevano solo di biblioteche cartacee e supporti audio e video materiali, dall'altra la difficoltà di ottenere diritti di riproduzione di materiali audiovisivi potrebbe ancora oggi scoraggiare autori e case editrici.

3.3.1.1 “Ci vuole orecchio”: ascolti autentici italiano L2

Articolato in tre volumi per i livelli A1-A2, A2-B1, B2-C1, le attività di “Ci vuole orecchio” mettono al centro di ogni attività uno o più estratti di materiali audio autentico (Anzivino & D'Angelo, 2009). Alcuni ascolti sono tratti da media, altri da conversazioni o monologhi quotidiani – in alcuni di questi ultimi si suppone tuttavia un contesto di registrazione ricercato *ad hoc* per la pubblicazione.

Le attività didattiche sono raccolte in brevi unità di alcune pagine, ben calibrate sui rispettivi livelli. La maggioranza di esse esercitano la comprensione globale e selettiva; inoltre, in ogni unità si sfruttano *chunk* comunicativi presenti negli audio per esercitare temi grammaticali. La struttura prevalente è:

Unità = (TAV₁ + 1 attività) + (TAV₂ + 1 attività) + (TAV₃ + 1 attività) + (attività grammaticale)

3 Giovanni Allevi: vivere per la musica

1 Ascolta e rispondi alla domanda.

Che cosa ha fatto Giovanni Allevi?

☐ a. Ha cantato il nome della giornalista.
☐ b. Ha suonato una melodia per la giornalista.
☐ c. Ha scritto una melodia per l'autografo alla giornalista.

2 Ascolta l'intervista completa tutte le volte che lo ritieni opportuno e scegli la biografia che, secondo te, corrisponde al personaggio intervistato.

a. Giovanni Allevi nasce ad Ascoli Piceno il 9 aprile 1969. Diplomato col massimo dei voti in pianoforte e composizione, comincia la sua carriera artistica nel 1991, durante l'obbligo di leva nella Banda Nazionale dell'Esercito Italiano.
L'incontro con Pavarotti è decisivo: è Pavarotti che lo fa conoscere al pubblico delle grandi platee dei concerti rock scegliendolo per aprire i suoi concerti con degli splendidi assoli di violino. In quel periodo, Allevi studia ancora per prendere la laurea in filosofia e si prepara nei camerini. Esecutore di brani molto celebri, Allevi ama vantarsi e si circonda di fan che lo inseguono in tutti i suoi tour. Le vendite degli ultimi album gli hanno permesso di realizzare qualche piccolo desiderio, come quello di ristrutturare il bagno della casa in cui vive!

b. Giovanni Allevi nasce ad Ascoli Piceno il 9 aprile 1969. Diplomato col massimo dei voti in pianoforte e composizione, comincia la sua carriera artistica nel 1991, durante l'obbligo di leva nella Banda Nazionale dell'Esercito Italiano.
L'incontro con Jovanotti è decisivo: è Jovanotti che lo fa conoscere al pubblico delle grandi platee dei concerti rock scegliendolo per aprire i suoi concerti con dei pezzi celebri reinterpretati. In quel periodo, Allevi studia ancora per prendere la laurea in lingue e si prepara nei camerini. Interprete di eccezionale sensibilità, Allevi non ama vantarsi e rifiuta spesso di fare autografi ai fan che lo inseguono in tutti i suoi tour. Nonostante l'ultimo album non abbia avuto un grande successo di vendite, Allevi ha potuto realizzare uno dei suoi sogni: ristrutturare la casa in cui vive e far costruire una piscina!

c. Giovanni Allevi nasce ad Ascoli Piceno il 9 aprile 1969. Diplomato col massimo dei voti in pianoforte e composizione, comincia la sua carriera artistica nel 1991, durante l'obbligo di leva nella Banda Nazionale dell'Esercito Italiano.
L'incontro con Jovanotti è decisivo: è Jovanotti che lo fa conoscere al pubblico delle grandi platee dei concerti rock scegliendolo per aprire i suoi concerti con dei pezzi composti da Allevi stesso. In quel periodo, Allevi studia ancora per prendere la laurea in filosofia e si prepara nei camerini. Attualmente autore di brani molto celebri, Allevi non ama vantarsi anche se ama concedere autografi ai suoi fan. Le vendite degli ultimi album gli hanno permesso di realizzare qualche piccolo desiderio, come quello di ristrutturare il bagno della casa in cui vive!

Alina Edizioni - Ci vuole orecchio

3 Giovanni Allevi: vivere per la musica

3 Ascolta e inserisci negli spazi i pronomi mancanti.

Giornalista 1	1	Giovanni Allevi, guarda, grazie di esistere! Quello che <input type="text"/> ho visto fare prima di
	2	entrare in questo studio ancora non <input type="text"/> era mai capitato e da anziana signora
	3	carampana quale sono, <input type="text"/> avevo viste nella vita!
Giornalista 2	4	Si, si.
Giornalista 1	5	Tu fai gli autografi <input type="text"/> musicando <input type="text"/> , musicando i nomi delle persone?
Allevi	6	Si. Quando ho il tempo di <input type="text"/> fare, perché comunque <input type="text"/> vuole un po' di tempo.
	7	Si, <input type="text"/> piace trasformare i nomi delle persone in melodie.
Giornalista 1	8	Io <input type="text"/> ho anche la mia ora! <input type="text"/> ho la mia melodia e non <input type="text"/> saprò mai cantare!

4 Rileggi la trascrizione e trova i pronomi descritti nella tabella. Poi scrivi al posto giusto.

Si usa con il verbo avere soprattutto nel registro colloquiale per dare enfasi al verbo.	Può essere usato come pronome in sostituzione delle seguenti espressioni: di lui, di lei, da lei, da loro, di questo, di questa, di questi, di queste, da questo, da queste, ecc.	Si usa con alcuni verbi (mettere, volere, ecc.) per indicare un tempo indefinito.
---	--	--

5 Cerca nella trascrizione del punto 3 le parole che corrispondono alle definizioni.

a. donna brutta e non giovane b. firma di persona importante o famosa c. accadere, succedere	
---	--

Ci vuole orecchio - Alina Edizioni

3 Giovanni Allevi: vivere per la musica

6 Nell'ultima parte dell'intervista Allevi racconta una sua esperienza. Rimetti in ordine le frasi e ricostruisci la storia. Ascolta tutte le volte che è necessario.

a. Allevi rimane in camerino.
b. Allevi viene inseguito da alcune ragazze.
c. Allevi esce con il Pass "Artista".
d. Una fan chiede una cosa che Allevi non dimenticherà mai.
e. I fan riconoscono Allevi.
f. Allevi si ferma per fare gli autografi.
g. Allevi comincia a scappare.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

7 Quale domanda ha fatto la ragazza al musicista, nella continuazione del racconto di Giovanni Allevi? Usa la fantasia e scrivila inserendo anche le tre parole della lista. Poi ascolta e verifica.

autografo Jovanotti da

Allevi: E una ragazza, che era quella che sembrava il loro capo, mi ha fatto una domanda che non dimenticherò mai...

Giornalista 1: Che ti ha chiesto?

Allevi: " ?"

Giornalisti: Nooo!

8 Che significa la frase della ragazza del punto 7? Prova a decidere, poi leggi la regola.

☐ a. Ci porti da Jovanotti a chiedere l'autografo?
☐ b. Fai l'autografo di Jovanotti per noi?
☐ c. Dai a Jovanotti i nostri taccuini così può mettere l'autografo per noi?
☐ d. Chiedi a Jovanotti di inventare un nuovo autografo per noi?

Alina Edizioni - Ci vuole orecchio

3 Giovanni Allevi: vivere per la musica

La costruzione Fare + infinito

Quando non si compie personalmente un'azione, ma si fa in modo che la faccia qualcun altro, si usa la costruzione "fare + infinito".

Esempio: Io compro il giornale. ➔ Io **facco comprare** il giornale.

Se il verbo dopo **fare** ha un oggetto diretto, chi compie l'azione viene introdotto dalla preposizione **a**.

Esempio: Faccio comprare il giornale **a mia sorella**.

Con un verbo che ha un oggetto diretto + un complemento di termine (a lui, a lei, a noi...), per evitare di usare la preposizione **a** due volte, chi compie l'azione viene introdotto dalla preposizione **da**.

Esempio: Faccio comprare **a mia sorella** il giornale **a mia zia**. ➔ Faccio comprare **da mia sorella** il giornale **a mia zia**.

9 Trasforma le frasi usando la costruzione **fare + infinito** e la persona che compie l'azione indicata tra parentesi. Attenzione: trasforma anche la persona che subisce l'azione usando anche i pronomi indiretti come nell'esempio.

Esempio: Io scrivo la lettera a Eva. (Ugo scrive la lettera).
 Io **le faccio** scrivere la lettera **da Ugo**.

- Io telefono per la conferma a te (mio padre telefona).
- Voi recapitate a noi il messaggio (il corriere recapita il messaggio).
- Il direttore mostra al neoassunto l'ufficio (la segretaria mostra l'ufficio).
- Noi spieghiamo la regola a te (il professore spiega la regola).
- Il negozio porta il pacco ai clienti (il fattorino porta il pacco).
- Comunico a lui la mia decisione (Marta comunica la decisione).

Ci vuole orecchio - Alina Edizioni

Figura 40: attività dell'unità 3 di "Ci vuole orecchio 3" con attività di ascolto e comprensione globale e dettagliata di diversi estratti di un'intervista a Giovanni Allevi e attività grammaticale su un sintagma presente nell'ascolto. Pagine riprodotte con il permesso dell'editore.

3.3.1.2 "Ascolto medio" e "Ascolto avanzato"

I due volumi (Marin, 2000, 2004) contengono rispettivamente 24 e 30 ascolti prevalentemente estratti da trasmissioni radio e tv italiane, con brevi attività di comprensione orale tramite vero/falso, scelta multipla e completamente che mirano alla preparazione di esami di certificazione. La struttura prevalente è:

Prova d'ascolto = (A₁ + 1 o 2 attività)

Gli studenti stranieri in Italia

Ascolterete un servizio radiofonico sugli studenti stranieri in Italia.
Glossario a p. 50.

1. *Ascoltate il testo per una o due volte e completate le frasi con poche parole (massimo tre).*

- Tra le cause del calo degli studenti stranieri in Italia, ci sono anche quelle di
- La maggior parte di questi studenti non hanno la
- Quindi, per vivere in Italia
- Le nuove norme non sono dalla popolazione studentesca estera.

2. *Ascoltate il testo e indicate se le affermazioni sono vere o false. Non importa se avete parole sconosciute*

- Secondo lo studente che parla, è molto difficile trovare una camera.
- Gli studenti stranieri in Italia hanno tutti una borsa di studio.
- Lo studente che parla viene dal Marocco.
- Con le nuove norme sarà più difficile ottenere il permesso di studio.
- Le previsioni del secondo parlante sono tutt'altro che ottimistiche.
- La diminuzione degli studenti stranieri si è notata solo negli ultimi due o tre anni.

V	F

3. *Riascoltate il testo e verificate le vostre risposte*

Risposte giuste: /10

24

L'oroscopo

Ascolterete una trasmissione radiofonica sull'oroscopo, basata sul contatto diretto con gli ascoltatori.
Glossario a p. 50.

1. *Ascoltate il testo per una o due volte e indicate con una X l'affermazione corretta tra le quattro proposte. Non preoccupatevi se avete parole sconosciute*

- A quanto pare a Palermo
 - ☐ a. questa trasmissione non è più tanto seguita
 - ☐ b. questa trasmissione non è mai stata molto seguita
 - ☐ c. ci sono stati dei problemi tecnici
 - ☐ d. la stazione finora non aveva mai trasmesso
- Il conduttore dice a Tiziana che deve essere più
 - ☐ a. aggressiva
 - ☐ b. dura
 - ☐ c. insistente
 - ☐ d. tollerante
- L'ascoltatrice ammette di
 - ☐ a. arrabbiarsi spesso
 - ☐ b. essere brava a scuola
 - ☐ c. essere innamorata
 - ☐ d. chiacchiere molto
- Il conduttore prevede che a scuola la settimana prossima Tiziana
 - ☐ a. non riuscirà a far fronte ai tanti impegni
 - ☐ b. supererà ogni ostacolo
 - ☐ c. avrà pochi compiti
 - ☐ d. non avrà nessun problema

25

Figura 41: due attività di "Ascolto medio" con attività di *cloze* a risposta parzialmente aperta, vero/falso e risposta multipla. Pagine riprodotte con il consenso dell'editore.

3.3.1.3 Progetto Lira

L'approccio di LIRA (Lingua e cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento) mira allo sviluppo di competenze pragmatiche e culturali di oriundi e parlanti non nativi (C. Battaglia, Bettoni, Ciliberti, Dolci, Donati, Ferrari, Nicchi, Nuzzo, Pallotti, Pugliese, Vitali, Zanoni, & Zorzi, 2015). Dopo aver fatto *login* su www.lira.unistrapg.it si accede a 7 percorsi linguistici e a 6 percorsi culturali, a loro volta suddivisi in capitoli, uno o due livelli di paragrafi e rispettive attività a risposta chiusa (con soluzione interattiva) o aperta (con possibilità di confrontare la propria risposta con quella di italiani o di altri utenti). I singoli percorsi differiscono per struttura, che può assumere, per esempio, questa forma:

Percorso = (V₁, V₂, V₃ + 1 attività) + (T₁ + 1 attività) + (A₁, A₂ + 1 attività) + (V₄, V₅ + 2 attività)...

Nei percorsi prevale l'uso di materiale autentico, in particolare tratto da film e trasmissioni televisive, da trasmissioni radiofoniche, da estratti di siti o stampa, dando spazio anche al parlato-scritto di blog, forum e siti di reti sociali (Del Bono & Nuzzo, 2015).



Figura 42: un'attività del progetto FIRB LIRA con visione di un estratto di film volta allo sviluppo di competenze pragmatiche. Immagine riprodotta con il consenso di un'autrice.

3.3.1.4 Prove di ascolto in esami di certificazione

Un sottoparagrafo a parte meritano le prove di certificazione ufficialmente riconosciute dall'associazione CLIQ: quelle dell'Università Roma Tre, della Società Dante Alighieri e delle Università per stranieri di Siena e Perugia. In quanto test di profitto, non mirano né a *delectare* né a *docere*, diversamente dalle offerte finora descritte, ma si intendono strumenti per la valutazione del raggiungimento di un determinato livello linguistico. La struttura prevalente per la prova d'ascolto è:

Prova di ascolto = $(A_1 + 1 \text{ attività}) + (A_2 + 1 \text{ attività}) \dots$

oppure

Prova di ascolto = $(A_1, A_2 \dots A_N, + 1^+ \text{ attività}) + (A_3, A_4 \dots A_N, + 1^+ \text{ attività}) \dots$

Manca attualmente una pubblicazione aggiornata (si ricorda tuttavia Novello, 2009, 2014; Vedovelli & Bandini, 2005) che metta a confronto i diversi formati delle quattro certificazioni ufficiali considerando in particolare l'uso di materiali autentici nelle prove di ascolto. Il tema sarebbe di grande interesse, perché proprio in questi anni alcuni esami prendono nuove forme, mentre altri mantengono le strutture tradizionali, generando disomogeneità nell'uso degli input linguistici.

Puntuali, e grazie a ciò estremamente dettagliati e differenziati, sono invece i numerosi studi effettuati da Torresan volti a verificare la validità delle prove stesse (citati in 6.3). Analizzando la qualità di singoli *task*, egli evidenzia l'estrema difficoltà di calibrare adeguatamente la difficoltà degli *item* o di proporre *item* veri e falsi univoci, ma anche la fondamentale importanza dell'intervento di madrelingua nel processo di validazione (Torresan, 2015b).

3.3.2 Tedesco e francese L2/LS

Gli esempi che maggiormente hanno ispirato l'ideazione di 321via.ch sono francesi: si tratta delle sezioni per apprendenti di francese L2/LS di Radio France internationale (dal 2005) e di TV5monde (dal 1996!).

Si tratta di due siti di radiotelevisioni pubbliche in cui vengono pubblicati, da una redazione di professionisti, materiali didattici in costante crescita e/o aggiornamento. La lunga tradizione che vantano ha permesso loro di essere presenti online ben prima che l'uso dei nuovi media per gli insegnanti di francese L2/LS facesse oramai parte del profilo professionale, e proprio per questo sono conosciuti (e spesso utilizzati) da molti di essi.

L'uso di materiali didattici audio e video autentici finalizzati a esercitare competenze ricettive conosce dunque, in ambito francofono, una tradizione ben più lunga e più ricca di altre in cui, come abbiamo visto, la didattizzazione di tali materiali si limitava all'ambito di film e canzoni. Diversa è l'offerta anglofona: il sito BBC, per esempio, presenta materiali didattici, tra cui video in grande quantità, ma solo una piccola parte di essi sono autentici. La situazione dell'emittente pubblica tedesca "Deutsche Welle" è ibrida fra quella francofona e quella anglofona: benché una gran parte dei materiali testo/audio/video siano stati realizzati *ad hoc* per apprendenti di vari livelli linguistici, non mancano materiali autentici o estratti da trasmissioni regolarmente trasmesse corredati di attività didattiche.

3.3.2.1 TV5monde.org

"L'introduction des nouvelles technologies (télévision, internet, multimédia) est une priorité éducative pour tous les gouvernements. Par ailleurs, le public enseignant est le plus engagé dans le maintien et le développement de la langue française dans de nombreux pays. Dès lors, il semblait naturel que TV5MONDE, première chaîne francophone, accompagne les enseignants en leur fournissant de nouveaux outils pour enrichir leurs cours grâce à l'audiovisuel et le multimédia.

C'est un moyen pour la chaîne d'affirmer sa présence et pour les enseignants de disposer de contenus originaux, gratuits, et régulièrement renouvelés." (TV5monde, 2015).

Il mandato che l'emittente si attribuisce crea una situazione di "win win": essa stessa riesce a promuovere l'educazione e la lingua francese attraverso i canali offerti dai nuovi media, mentre gli insegnanti dispongono di una raccolta di risorse sempre disponibili e attuali.

L'offerta di TV5monde si distribuisce su due sezioni principali, distinte perché rivolte a due *target* diversi (TV5monde, 1996). La sezione "enseigner" offre agli insegnanti oltre 600 dossier didattico-pedagogici basati sull'ascolto di materiale autentico della televisione stessa (non preparati appositamente per apprendenti di L2/LS). Come si può vedere dalla seguente schermata, le risorse pedagogiche possono essere scaricate (in basso a destra): lo zip contiene sia i documenti pdf o word elencati sulla

destra, sia (spesso) il video su cui si basa l'unità didattica. Quest'ultima è stata indicizzata non solo per livello linguistico e tipologia di esercizi contenuti nella "fiche apprenants" (in alto a destra), ma anche per temi, categorie e *target* (in basso a sinistra).

Bangladesh : le bateau 100 % jute

Le parcours incroyable de Corentin de Chatelperron qui traverse les océans sur un bateau en toile de jute. Organiser un concours pour réfléchir aux moyens de transports écologiques.

Publié le 17/07/2015 - Modifié le 17/07/2015



À PROPOS

LIENS

TRANSCRIPTION

PARTAGER

Durée de la vidéo : 2'20
Disponibile jusqu'au : 17/07/2020

Cela se passe à Chittagong, au Bangladesh. Corentin, jeune ingénieur français, a eu l'idée de remplacer un matériau polluant à produire, importé et cher par une ressource naturelle locale. Découvrez cette aventure bien dans l'air du temps !

ENVIRONNEMENT / ADOLESCENTS / SHAMENGO / COURS POUR LES 13-17 ANS

RESSOURCES
PÉDAGOGIQUES

SHAMENGO

A2 ÉLÉMENTAIRE

- Regarder
- Écouter
- Vocabulaire
- Grammaire : articulateurs
- Parler
- Écrire

Fiche enseignant (PDF, 518 Ko)

Fiche enseignant (DOC, 308 Ko)

Fiche apprenant (PDF, 297 Ko)

Fiche apprenant (DOC, 361 Ko)

CONTENUS COMPLÉMENTAIRES

La transcription (PDF, 145 Ko)

La transcription (DOC, 53 Ko)

MÉDIA

Le portrait (MP4, 16 Mo)

TÉLÉCHARGER TOUS
LES DOCUMENTS

(ZIP, 16 Mo)
Conditions d'utilisation des vidéos

Fiches pédagogiques réalisées par : Magali Foulon (CAVILAM - Alliance française Vichy)

Figura 43: schermata di un'unità didattica preparata per insegnanti con fogli di lavoro pronti per essere stampati e distribuiti agli apprendenti. Immagine riprodotta con il consenso di TV5monde.

Nella categoria "apprendre" sono didattizzati solo in parte gli stessi materiali autentici multimediali della sezione "enseigner". È da notare che, a volte, lo stesso video dà luogo a più moduli calibrati su livelli differenti e contenenti pertanto tipologie di esercizi differenti. È il caso del nostro esempio sul Bangladesh, che nella sezione "apprendre" conosce due didattizzazioni diverse, una a livello A2 (nella schermata in basso) e una a livello B2.

Bangladesh : un bateau en fibre de jute

Shamengo A2

+ Disponible jusqu'au 17/07/2020

Exercices 1 2 3 4

Vous ne connaissez sans doute pas Chittagong. C'est une grande ville, le premier port du Bangladesh. C'est là qu'a commencé une belle aventure... Découvrez-la à travers ce premier exercice. Associez les images aux légendes.

Écouter

00:00 00:00

Partager 2:20 Shamengo

TRANSCRIPTION

À Chittagong, au Bangladesh,	un jeune ingénieur français	a eu une très bonne idée :	remplacer la fibre de verre	par de la fibre de jute	pour fabriquer un bateau.

Robert Angénio, CAVILAM – Alliance française

OK

Bangladesh : un bateau en fibre de jute

Shamengo A2

+ Disponible jusqu'au 17/07/2020

Exercices 1 2 3 4

Pourquoi Corentin a-t-il eu l'idée de construire ce bateau et comment a-t-il réussi à le faire ? Faites cet exercice pour le savoir : choisissez la bonne réponse.

Écouter

00:00 00:00

Partager 2:20 Shamengo

TRANSCRIPTION

<p>1 Le Bangladesh est le premier producteur au monde de...</p> <p><input type="radio"/> fibre de verre.</p> <p><input type="radio"/> fibre de coton.</p> <p><input type="radio"/> fibre de jute.</p>	<p>2 Au Bangladesh, la production de fibre de jute...</p> <p><input type="radio"/> est en crise (diminue).</p> <p><input type="radio"/> est stable (sans changement).</p> <p><input type="radio"/> est en développement (augmente).</p>	<p>3 Corentin a eu l'idée d'un bateau...</p> <p><input type="radio"/> en mélangeant fibre de verre.</p> <p><input type="radio"/> 100 % en fibre de jute.</p> <p><input type="radio"/> 100 % en fibre de verre.</p>
---	---	--

Robert Angénio, CAVILAM – Alliance française

OK

The figure displays four screenshots of a language learning module titled "Bangladesh : un bateau en fibre de jute" at the A2 level. Each screenshot shows a video player on the left and a different interactive exercise on the right.

- Screenshot 1:** The exercise is "Vocabulaire". It asks the user to complete sentences using words from a list: "première", "défi", "projet", "impact", "objectif". The sentences are about Corentin's idea, the difficulty of making a boat from jute, and the global impact of the project.
- Screenshot 2:** The exercise is "Écrire". It asks the user to reorder a jumbled message of encouragement sent to Corentin. The message fragments are: "Et puis c'est bon pour l'économie du pays :", "le bateau est 100 % en fibre naturelle.", "Je trouve ton idée formidable.", "Je t'écris car j'ai vu un reportage sur ton projet.", "Bonjour et bravo Corentin !", "dont le Bangladesh est le premier producteur.", "Alors, félicitations et bonne chance pour la suite !", "ça va permettre d'utiliser la fibre de jute,", "D'abord, c'est écologique :".

Figura 44: quattro schermate del modulo sul Bangladesh a livello A2 nella sezione "apprendre". I quattro esercizi interattivi, accessibili dal menu sovrastante il video, contemplano tipologie differenti. In questo caso: un'attività di ascolto e comprensione globale, un'attività di comprensione selettiva, un'attività di comprensione selettiva orientata all'apprendimento di vocabolario e un'attività di comprensione semi-dettagliata. Immagine riprodotta con il consenso di TV5monde.

Al centro di ogni modulo composto da più esercizi c'è un solo video da rivedere più volte, generalmente non più lungo di tre minuti, al quale sono associate circa 3-6 attività riferite a differenti ambiti: guardare, ascoltare, leggere, vocabolario, grammatica, pronuncia, scrivere, cultura, educazione ai media, educazione musicale. Le categorie di attività proposte vengono tuttavia variamente interpretate dagli autori degli esercizi, per cui, cercando esercizi col tag "écriture", ci si imbatte anche in attività a scelta multipla di tipo lessicale, per esempio. La struttura più ricorrente è:

$$\text{Unità} = (V_1 + 1 \text{ attività}) + (V_1 + 1 \text{ attività}) + (V_1 + 1 \text{ attività}) \dots$$

La funzione di ricerca di TV5monde è altamente performante e disegnata in maniera intuitiva ed ergonomica; anche i risultati della ricerca offrono all'utilizzatore una visione compatta del materiale disponibile.

The screenshot displays the TV5monde website's advanced search results for A1 level materials. On the left, a sidebar contains filters for 'NIVEAUX' (A1 débutant), 'THÈMES' (Cinéma, Éducation, Francophonie, Logement, Loisirs, Musique, Repas, Santé, Vêtements, Vie professionnelle, Vie quotidienne), 'COMPÉTENCES' (Regarder, Écouter, Lire, Vocabulaire, Grammaire, Prononciation, Écrire, Culture, Éducation aux médias, Éducation musicale), 'COLLECTIONS' (Astuces pour apprendre, Courts métrages, Première classe, Totem), 'MODULES PREMIÈRE CLASSE', 'TYPES DE MÉDIA' (Audio, Image, Texte, Vidéo), and 'TYPES DE CONTENU'. The main area shows search results for 'A1 débutant' with a list of exercises categorized by theme and competence. Each result includes the title, publication date, number of exercises, and a list of competencies covered. For example, 'Pour ton bien' (01/07/2015) includes 4 exercises: 2 Regarder, 1 Écouter, 1 Vocabulaire (sentiments). The interface also includes a 'Trier par' dropdown and a pagination bar at the top right.

Figura 45: schermata della schermata di ricerca avanzata nei materiali di TV5monde, con selezione dei documenti a livello A1 disponibili. Il menu a sinistra permette di filtrare ulteriormente i moduli nelle categorie "temi", "competenze", "collezioni", "moduli per la prima classe", "tipi di media" e "tipi di contenuto". Immagine riprodotta con il consenso di TV5monde.

La redazione dei moduli avviene all'interno della rete di istituti e centri partner di TV5monde: la qualità è assicurata. Agli insegnanti che tuttavia vogliono redigere le proprie prove d'ascolto, TV5monde offre diversi strumenti: video non didattizzati ma adatti all'esserlo, moduli con esempi di didattizzazione da seguire e addirittura una guida (chiamata "kit") per realizzare materiale didattico atto a sviluppare conoscenze nell'ambito della produzione mediatica da una parte e di competenze linguistiche dall'altra (RFI, TV5MONDE, MEAE, & CLEMI, 2011).

3.3.2.2 RFI.fr

Anche la sezione "RFI savoirs" della Radio France internationale (Radio France Internationale, 2005) propone spazi con esercizi interattivi dedicati agli apprendenti e una sezione con materiale didattico da stampare agli insegnanti: si tratta quasi esclusivamente di attività di ascolto e relativa comprensione di documenti auditivi di pochissimi minuti in francese facilitato⁴⁹ ("journal en français facile", "fait du

⁴⁹ Il concetto di "français facile" trova il suo corrispondente in inglese nell'espressione "special English", usata in particolare per definire la varietà anglo-americana utilizzata dagli *speaker* della rete

jour”...) o di sequenze audio tratte da trasmissioni della RFI. L’offerta è completata da una sezione contenente corsi di francese (p. es. “Le Talisman brisé”) e rubriche dedicate all’attualità didattica o a test linguistici. Negli esercizi d’ascolto la struttura ricorrente è:

Esercizio = A₁ + 1+ attività

Les clés pour comprendre le monde en français

COMPRENDRE & ENRICHIR
SES CONNAISSANCES

APPRENDRE & ENSEIGNER
LE FRANÇAIS

PARTICIPER
À LA COMMUNAUTÉ

COLLECTION + Audio Parlez-vous Père-Lachaise ?

By Nationaal Archief, Den Haag, Rijksfotoarchief / CC BY-SA 3.0 nl
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/nl/deed.en, via Wikimedia Commons

EXERCICE

#TOURISME
#FRANÇAIS GÉNÉRAL #INTERMÉDIAIRE 1 (B1)
3 – Le Père-Lachaise : point langue
#PARLEZ-VOUS PARIS ?

Les visiteurs viennent au Père-Lachaise surtout pour voir les tombes de personnes célèbres. Arrêtez-vous devant les tombes d'Édith Piaf et d'Antoine Parmentier.

TRANSCRIPTION LEXIQUE

Devant la tombe d'Édith Piaf
#COMPRÉHENSION ORALE #PRÉSENTER UNE PERSONNE

Complétez le texte

1
2

Écoutez ce que dit Thierry Le Roi à propos de la vie d'Édith Piaf. Sélectionnez la forme du verbe en fonction de ce que vous entendez.

Édith Piaf _____ en 1963. Donc, on commémore cette année le cinquantième anniversaire de sa disparition. Elle _____ des vœux de repos avec son père. C'est pour ça qu'on lit : « Louis Alphonse Gassion » qui _____ en 1944. Au milieu, on lit « Madame Lamboukas dite Édith Piaf » puisqu'elle _____ avec un Grec, chanteur, donc, lorsqu'elle _____ elle _____ le nom de son mariage.

Et là, on découvre quelque chose qui est peu connu : « Marcelle Dupont, 1933-1935 ». C'est le seul et unique enfant qu'Édith Piaf _____. Malheureusement, sa petite Marcelle _____ à l'âge d'un an et demi d'une méningite. Bon, voilà, c'est le fruit du hasard mais je trouve ça assez émouvant : le seul enfant qu'elle _____, elle la _____ Marcelle et le plus grand amour de sa vie se prénomait aussi Marcel. Je trouve ça assez émouvant.

VALIDER

VOUS AVEZ RÉPONDU À
0 QUESTION SUR 4

VOIR VOS RÉSULTATS

À TÉLÉCHARGER

AIDER ET ÊTRE AIDÉ
Si vous avez besoin d'aide, la communauté peut vous aider

CONNECTEZ-VOUS

Voice of America, nata nel periodo della seconda guerra mondiale e rivolta a pubblico di madrelingua non inglese – con obiettivi informativi e non didattici. Si tratta di un inglese semplificato che si limita a utilizzare circa 2000 lessemi e la cui velocità d’elocuzione è rallentata rispetto all’uso spontaneo.

Complétez le texte

2
2

J'observe et je comprends :

Quel **temps du passé** Thierry le Roi utilise-t-il **pour parler des événements** qui ont marqué la vie d'Édith Piaf ?

Quels autres temps utilise-t-il ?

Pourquoi utilise-t-il ces autres temps ?

VALIDER

La biographie d'Édith Piaf
#COMPRÉHENSION ORALE #RACONTER UN PARCOURS

Complétez les phrases

Remettez sa vie dans l'ordre en numérotant les phrases de 1 à 8, comme dans l'exemple.

1 - Édith Piaf est née le 19 février 1915 à Paris.

☐ - **À partir de** 1935, elle prend le nom d'artiste de « la môme Piaf » et commence à chanter dans les cabarets.

☐ - C'est le succès immédiat qu'elle connaît **jusqu'à** sa mort, avec des titres célèbres comme *l'Hymne à l'amour* ou *Milord*.

☐ - Très malade, elle meurt **en** 1963 à Grasse.

☐ - **Pendant** son enfance, elle chante dans la rue, à Paris.

☐ - En 1946, elle enregistre *La vie en rose* qui est devenu **depuis** sa chanson la plus célèbre.

☐ - **En** 1936, elle enregistre son premier disque.

☐ - **Après** une tournée triomphale à New-York, **à la fin des années 40**, elle connaît une carrière internationale.

VALIDER

La vie de Parmentier
#COMPRÉHENSION ÉCRITE #RACONTER UN PARCOURS

Complétez le texte

Lisez cette petite biographie de Parmentier et utilisez le bon mot pour se repérer dans le temps.

Antoine Parmentier est un pharmacien militaire et agronome célèbre, né 12 août 1937 et mort XXe siècle. ses études, il se forme à la pharmacie. C'est pendant un voyage en Allemagne qu'il découvre la pomme de terre. 1771, il participe à un concours qui doit permettre de trouver un nouveau végétal à utiliser en période de famine. Il propose de fabriquer du pain à partir de pomme de terre et remporte le concours. C'est ce moment-là qu'il va se battre contre les préjugés pour faire accepter l'idée que la pomme de terre est consommable par l'homme., la pomme de terre est un produit très consommé.

VALIDER

Figura 46: un'attività composta da quattro esercizi basati su uno stesso ascolto di circa due minuti. Cliccando su "Valider" le risposte erranee sono visualizzate: cliccandole vengono sostituite da quelle corrette. Si può così passare all'esercizio successivo. Il punteggio totale è accessibile cliccando su "voir vos résultats" e l'intero modulo può essere scaricato. Schermate riprodotte con il consenso di Radio France Internationale.

Le differenze principali rispetto all'offerta di TV5monde saltano all'occhio:

- uso prevalente di audio e non di video, poche immagini statiche che forniscono informazioni sul contesto comunicativo;
- mancanza di indicazione del momento ed eventualmente del numero di volte per cui è indicato ascoltare il documento audio;

- forte presenza di materiali audio in francese semplificato;
- possibilità di stampare gli esercizi interattivi;

Entrambi i siti condividono il seguente approccio didattico:

- un solo e (quasi) sempre lo stesso estratto di documento audio/video è punto di partenza per eseguire tutti gli esercizi seguenti;
- attività ricercabili secondo numerose categorie e *tag*, tra cui il livello linguistico;
- entrambi i siti rinnovano i propri materiali con regolarità. La scelta di didattizzare tematiche d'attualità è in linea con il mandato informativo di entrambi i produttori.

3.3.2.3 Deutsche Welle

La sezione dedicata all'apprendimento della lingua dell'emittente "Deutsche Welle" (AA.VV., 2014b) ha diversi tratti in comune con la sopra illustrata "Radio France internationale" – tra cui il radiogiornale in tedesco semplice e la prevalenza di testi/audio/video prodotti e calibrati per apprendenti di DAZ/DAF (tedesco lingua seconda e straniera). Le offerte didattiche sono divise per curricoli e formati (per esempio l'apprendimento del tedesco attraverso una telenovela o un corso strutturato in lezioni), mentre la componente modulare e la funzione di ricerca è poco sviluppata. Di particolare interesse è, per la vicinanza a trasmissioni per germanofoni e quindi per il particolare grado di autenticità dei video, la mini-serie "Deutschlandlabor", accessibile sia senza registrazione tramite il sito della Deutsche Welle, sia attraverso la community "Deutsch für dich" (AA.VV., 2013a) del Goethe Institut (dove invece le funzioni di ricerca sono più articolate). I formati dei brevi *webcast*, corredati da esercizi interattivi sulle competenze ricettive (e integrati da *task* di scrittura nella *community*), se non nella velocità d'elocuzione e nella scelta della prospettiva interculturale, si differenziano poco da materiali autentici (cfr. 3.1.1) di grandi canali televisivi.

3.3.2.4 Deutsch für dich

La sopra citata community "Deutsch für dich", un partner della "Deutsche Welle", amplia il ventaglio dei materiali autentici prevalentemente con canzoni variamente didattizzate. Non solo: essa presenta un interessante uso della funzione di commento e una chat (Figura 48), stimolando così la produzione scritta del singolo e permettendo l'interazione tra gli utenti.

GOETHE INSTITUT DEUTSCH FÜR DICH Sprache. Kultur. Deutschland.

Abmelden saal100

START LERNEN FORUM GRUPPEN FREUNDE NACHRICHTEN PROFIL

Start » Lernen » Alle Lerninhalte

EMPFOHLENE LERNINHALTE MEINE LERNINHALTE ALLE LERNINHALTE

Suche: deutschlandlabor

Deutschkenntnisse: Alle Das übe ich: Alle

Thema: Alle Format: Alle

☐ Nur Lerninhalte mit Zusatzmaterial

Sortieren nach: Neueste | Am besten bewertete | Am häufigsten genutzte

20 ERGEBNISSE

Das Deutschlandlabor: Bier

Deutschland ist bekannt für die vielen Biersorten. David und Nina möchten herausfinden, wie viel und wann Bier in Deutschland getrunken wird und was man noch mit Bier machen kann.

Komentieren (1) Gefällt mir (60) **Starten**

Zu meinen Lerninhalten hinzufügen

Sprachniveau: A2

Das übe ich:

Themen: Alltag in Deutschland, Essen und Trinken, Soziales und Gesellschaft

Format: Video

Mit Zusatzmaterial

Das Deutschlandlabor: Wurst

Die Deutschen essen gerne Wurst. Nina und David wollen herausfinden, ob Wurst wirklich so beliebt ist, und wie die vegetarische Wurst bei den Deutschen ankommt.

Komentieren (0) Gefällt mir (51) **Starten**

Zu meinen Lerninhalten hinzufügen

Sprachniveau: A2

Das übe ich:

Themen: Alltag in Deutschland, Essen und Trinken, Soziales und Gesellschaft

Format: Video

23 online

Figura 47: Community “Deutsch für dich” della Goethe.de: i contenuti didattici relativi alla mini-serie “Deutschlabor” sono facilmente ricercabili e descritti tramite *metadata*. Immagine riprodotta con la gentile concessione del Goethe Institut.

Lautstark – Andreas Bourani: Auf uns

- ☐ Kleine und große Momente
- ☐ Ein schöner Moment
- ☐ Ein Hoch auf uns
- ☐ Auf dieses Leben
- ☐ Zeitangaben
- ☐ Wörter im Video
- ☐ Wer friert uns diesen Moment ein?
- ☒ Fan-Post schreiben

↓ Songtext – Andreas Bourani: Auf uns (PDF, 65 Kb)

Zu meinen Lerninhalten hinzufügen

FAN-POST SCHREIBEN

Wie gefällt dir das Lied „Auf uns“?

Foto: Andreas Bourani, © Matthias Bothor

Fan-Post: Schreibe Andreas Bourani, wie du sein Lied findest. Schreibe deine Antwort als Kommentar.

[Zu vorherigen Aufgabe](#)

Gefällt mir 🍷 (65)

Wir empfehlen dir als nächstes folgenden Lerninhalt:

Deutsche Städte und Landschaften: Potsdam

Von den Alpen bis an die Nordsee: Ab Frühjahr 2014 stellen Goethe-Institute in aller Welt in Form einer Posterausstellung dreizehn verschiedene deutsche Städte und Landschaften vor. Begleitend zur Ausstellung können Deutsch für dich-Mitglieder in der Community ihr Wissen zu den vorgestellten Städten und Landschaften auf die Probe stellen.

[Weitere Lerninhalte anzeigen](#)

308 Kommentare

saf 18.01.2016, 20:42 Uhr
Ich finde dieses Lied sehr Toll. Mir gefällt es.
Gefällt mir 🍷 (0)

S. (ID 168395) 18.01.2016, 21:28 Uhr
Ich höre immer so gern das Lied, weil sie so En...
dieses Lied höre danke ich an die Tona die hint...

25 online

Figura 48: il WBT offerto dal Goethe Institut permette agli utenti p. es. di commentare una canzone, oltre che di visualizzare (in basso a destra) quanti altri utenti sono online e di vedere e di chattare con chi ha accettato di essere visibile (da tutti o solo dagli amici). Immagine riprodotta con la gentile concessione del Goethe Institut.

3.3.2.5 Siti commerciali

Sebbene non rientrino nei criteri di selezione delle offerte didattiche analizzate in questo capitolo (cfr. 3.1), è tuttavia utile illustrare alcune caratteristiche di prodotti commerciali per l'apprendimento delle lingue che usano materiale autentico. Diversamente dai materiali didattici finora descritti, questi prodotti si finanziano tramite abbonamenti: di conseguenza è interessante analizzare la loro strategia motivazionale e riconoscere quali funzionalità permettono di ridurre la quota di *drop out*, ovvero di utenti che abbandonano l'ambiente di apprendimento. Ne risulta un più forte orientamento alla *gamification* (sia nella scelta dei *task* sia nella visualizzazione dei punteggi), una difficoltà contenuta dei *task* e correzione che permette di visualizzare la soluzione corretta senza obbligare l'utente a riprovare, e

una granularità alta⁵⁰ che permette di passare più rapidamente da un *learning object* al prossimo creando una successione di esperienze gratificanti. Per contenere i costi, le ditte sfruttano spesso materiali autentici, perlopiù canzoni, *trailer* ed estratti di film/serie tv, incorporati tramite *embedding* da piattaforme *web* come Youtube. Ecco alcuni esempi significativi:

- **Yabla.com**, il modo autentico di studiare italiano, inglese, spagnolo, francese, tedesco” (AA.VV., 2007b): dedicate all’apprendimento dell’italiano, dell’inglese, dello spagnolo, del francese e del tedesco, le attività didattiche si focalizzano sulla comprensione parola per parola di video. Questi ultimi sono in parte prodotti da madrelingua per apprendenti e in parte autentici, p. es. estratti di serie televisive. La trascrizione dei video che appare alla vista dell’utente è sincronizzata al video. L’utente può accedere, cliccando su parole della trascrizione, alla traduzione con alcuni dizionari gratis, i video possono essere rallentati senza che la tonalità vocale muti, nella modalità “game” l’utente completa la trascrizione di alcune parole randomizzate. Yabla contiene, per la sezione italiana, oltre 53 ore di video, per molti dei quali paga i diritti (p. es. a Rai TV). Uno studio condotto su studenti di spagnolo di Yabla evidenzia un alto potenziale per l’apprendimento (Pardo Ballester, 2012).
- **English-Attack.com** (AA.VV., 2010a) ha un forte profilo *edutainment*⁵¹ derivante dall’uso di *clip* tratti da film o di *trailer* (incorporati da Youtube). L’utente è chiamato a svolgere una serie di attività interattive di comprensione e di vocabolario prevalentemente cliccando, non digitando. Il sito è in rapida evoluzione e implementa con regolarità nuovi contenuti e nuove interfacce.
- **Lingua.ly** (nel 2016 *free* ma annunciante funzionalità *premium* a pagamento, attualmente invece irreperibile) sfruttava testi pubblicati in rete, p. es. di giornali. Leggendoli, l’utente poteva scegliere parole da esercitare. Il software era adattivo perché proponeva altri testi correlati lessicalmente a quelli già letti (ovvero testi in cui le parole scelte dall’utente si ripresentavano). Nel 2016 non esisteva la possibilità di selezionare *chunk* o di importare testi di proprio gradimento (Fuhrman & Ihmels, 2013).
- **Linguistadores.com** (anch’esso non più in funzione a maggio 2017, ma operativo fino a ottobre 2016) visualizzava tramite *embedding* materiali autentici tratti da siti di giornali e da piattaforme come Youtube, categorizzandoli per difficoltà. Leggendo il testo o la trascrizione, l’utente selezionava parole da esercitare. Una funzione interessante era quella di poter segnalare materiali autentici da implementare nella piattaforma (Misik & Don, 2013).

⁵⁰ Si intende per granularità il livello di dettaglio. Tanto più è alta la granularità tanto più piccoli sono i LO.

⁵¹ Cfr. 6.1.1.3.

- **Instreamia.com** (AA.VV., 2011) visualizza tramite *embedding* video di canzoni, conferenze o programmi televisivi presenti su piattaforme come Youtube. Come in Yabla.com, le trascrizioni sono sincronizzate al video e ogni stringa o frase deve essere completata dall'utente; passando il *mouse* sulle parole egli sente la sua pronuncia e accede alla traduzione. Una funzione interessante è quella di poter creare, per una frase specifica, una domanda aperta visibile agli altri utenti.
- **Lyricstraining.com** (Díaz Luque, Berrío, & Fernández, 2010) permette ai suoi utenti di creare i sottotitoli a videoclip di canzoni tratte da Youtube, sottotitoli che l'apprendente può visualizzare con un numero di parole mancanti adatto al proprio livello linguistico. La didattizzazione è il risultato di un semplice algoritmo che trasforma in spazi da completare digitando o selezionando il 10%, 25%, 50% o 100% delle parole della rispettiva canzone.
- **Fleex.tv** (Dupuy & Point, 2012) è un sito per francofoni che vogliono esercitare il proprio inglese. L'utente registrato può visionare video (serie Youtube, conferenze TED, ma anche *videofile* caricati dall'utente stesso) sottotitolati in francese e inglese (in proporzioni variabili in funzione della progressione), e interagire con il software cliccando su singole parole per consultarne la traduzione e salvarle nel vocabolario personale. Anche in questo caso la didattizzazione è generata da un algoritmo, mentre le questioni relative ai diritti d'autore sono assenti perché si attinge a materiale autentico presente in rete. Un software con funzioni simili è Fluentu.com (Park, 2012).
- **Duolingo.com** (von Ahn & Hacker, 2011): solo in stadi avanzati dell'apprendimento l'utente viene confrontato con testi autentici (p. es. da Wikipedia) ed è invitato a tradurli, potendo confrontare le proprie traduzioni con quelle di altri. La strategia di motivazione esterna è molto articolata (punti, premi, *score* onnipresenti, *reminder*...).
- **Englishcentral.com** (AA.VV., 2009): l'apprendente è confrontato prevalentemente con video autentici, può guardarli, completare i sottotitoli con parole mancanti, ma anche registrare un'imitazione del parlato potendo ottenere un *feedback* da un software e, infine, seguire delle lezioni individuali con insegnanti su Skype. Questo prodotto si differenzia dai precedenti per l'alta componente dedicata alla produzione orale (*revoicing* o interazione con un insegnante).

Rispetto alle risorse presentate in 3.2.1-3.3.2.4, in tutti questi WBT, tutte o molte attività didattiche vengono generate da un algoritmo, riducendo così al minimo il dispendio di risorse e permettendo al contempo di gestire una grande quantità di materiale autentico sempre in crescita (un'eccezione è qui rappresentata da English Attack, in cui una parte della didattizzazione (es. domande di comprensione) è

calibrata rispetto a ogni singolo video. Gli svantaggi dell'automatizzazione sono evidenti: l'obiettivo didattico è limitato alla comprensione del lessico, e tramite esso di sintagmi – se il significato di frasi o *chunk* di testi autentici è stato realmente compreso può difficilmente essere testato. Non solo: i software in cui le parole vengono tradotte/parafrasate/lette fanno uso di uno o più dizionari accessibili online: è compito dell'utente scegliere il significato corretto relativo al contesto o saper discriminare le inevitabili traduzioni e parafrasi errate⁵². Infine, le piattaforme che incorporano materiali autentici esterni perdono inevitabilmente attività didattiche quando i materiali stessi cambiano URL o vengono cancellati.

Nonostante questi svantaggi, tutte le sopracitate piattaforme fanno uso di una raffinata strategia di *marketing*: esse sanno evidenziare i propri punti di forza, abbinano sapientemente formazione, intrattenimento e divertimento – ambiti che, uniti, mirano a rafforzare la motivazione dell'utente. Altrettanto ingegnose sono le strategie per ridurre il *drop out*, tra cui e-mail di promemoria con incoraggiamenti, inviti a cogliere una sfida, offerte speciali, ecc. o strategie di gratificazione all'interno dell'ambiente di apprendimento con *feedback* valorizzanti e sistemi di ricompensa a punti iperbolici – strategie di motivazione, queste, non usate da chi non ricava un vantaggio economico dall'uso più o meno assiduo della propria offerta formativa, come televisioni pubbliche o piattaforme prefinanziate da enti o governi.

3.3.2.6 Case editrici

La situazione delle case editrici di manuali cartacei, in questo panorama, è particolarmente interessante: le più avveniristiche hanno saputo cogliere il valore aggiunto del digitale e lo hanno reso un prodotto-vedetta.

Alla ricerca di materiali autentici didattizzati secondo i criteri elencati in 3.1, una casa editrice in particolare colpisce per la sua capacità di innovare il panorama dei materiali didattici editi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS: si tratta di Alma Edizioni. Sul sito, nella sua sezione "Alma TV", essa propone, accanto a un alto numero di video progettati e realizzati appositamente per apprendenti di italiano, una selezione di video autentici (in particolare cortometraggi) con diritti di riproduzione, scheda didattica con attività da svolgere in classe e qualche breve esercizio interattivo.

⁵² Ecco un esempio tratto da Instreamia.com, canzone "Some nights": nell'espressione Oh Lord, "oh" viene parafrasato con "A midwestern state in north central United States in the Great Lakes region".

3.3.3 Materiali per l'insegnamento senza didattizzazione predefinita

Negli ultimi decenni le risorse testuali e audiovisive accessibili gratuitamente in rete si sono moltiplicate e, come tutti i contenuti in rete, sono soggette a costanti cambiamenti, soppressioni e aggiornamenti. Per l'insegnante o l'apprendente di L2/LS tale moltitudine ha al contempo effetti positivi e negativi. La facilità di fruizione e reperibilità, per esempio, si oppone alla necessità di investire tempo nella ricerca di risorse adatte e di doverle discriminare in base alla qualità. Siti, piattaforme o software che raccolgono materiali autentici di alta qualità e permettono di ricercarli con diversi filtri rappresentano un *fundus* importante a cui attingere per creare didattizzazioni *ad hoc* per determinati contesti d'apprendimento. In questo capitolo ci limiteremo a presentare quattro modelli rappresentativi delle recenti tendenze, tutti destinati a un uso didattico.

3.3.3.1 Scuolavisione / Ivideo.education

Il progetto più innovativo è "Scuolavisione" (successivamente ribattezzato "Ivideo.education"), una raccolta di video per studenti delle scuole professionali (parzialmente provenienti dagli archivi della RSI e parzialmente prodotti dagli utenti) didattizzabili da qualsiasi formatore registrato (Divisione della formazione professionale del Cantone Ticino, 2013). Il docente può trasformare il video in *hypervideo*⁵³ prevedendo delle interruzioni della visione attraverso degli spot interattivi e associandovi spiegazioni, aiuti, esercizi, domande, documenti audio o *link*. La segmentazione che ne risulta permette all'utente di diventare attivo e all'insegnante di dosare le attività in funzione dei contenuti presentati nel video. Per realizzare un *hypervideo*, l'insegnante si serve di un software autore estremamente più semplice da usare rispetto ai software in commercio con funzionalità analoghe (p. es. Camtasia.com). Gli *hypervideo* prodotti possono essere visionati tramite *player* in *streaming* oppure scaricati in locale (Lazaro & Cattaneo, 2013).

⁵³ Chiamati anche "video interattivi" in prodotti analoghi come p. es. clickview.com.au



Figura 49: negli *hypervideo* di Scuolavisione appaiono punti colorati che l'utente può cliccare a piacere per accedere a informazioni supplementari. Schermata riprodotta con il permesso degli autori.



Figura 50: i video di Scuolavisione si possono interrompere e lo schermo viene oscurato da un esercizio, in questo caso contenente un *task* di vero o falso. Schermata riprodotta con il permesso degli autori.

3.3.3.2 RTS découverte e SRF Myschool

Sempre in ambito svizzero, sia la televisione svizzera francese sia quella svizzero-tedesca offrono alle scuole un sito che garantisce non solo accessibilità ad alcune trasmissioni del proprio archivio (quelle particolarmente affini ai curricoli delle diverse materie) ma anche a materiale audio e video appositamente concepito per l'insegnamento. Consultabili per ambiti tematici e per parole chiave, sono aggiornati e ricchi di audio e video di qualità. Nonostante gli obiettivi comuni, i due siti si

differenziano per la struttura dei dossier tematici e il contesto di creazione dei materiali multimediali.

La redazione di Myschool struttura frequentemente il dossier segmentando in circa 4-8 estratti (relativamente lunghi) una trasmissione concepita appositamente per le trasmissioni tv del ciclo omonimo e li correda talvolta con fogli di lavoro e soluzioni (SRF – Schweizer Radio und Fernsehen, 2007).

RTS Découverte ha un'impostazione diversa: i dossier tematici raccolgono materiale testo/audio/video in parte da diverse trasmissioni della RTS e in parte da produzioni realizzate *ad hoc* per il sito stesso, la maggior parte delle quali della durata di pochi minuti (circa 2-5) e senza aggiunta di ulteriori materiali didattici (Radio Télévision Suisse RTS, 2012).

Entrambe le piattaforme sono rivolte a studenti di madrelingua – ciononostante si prestano a fornire materiale multimedia non didattizzato anche agli insegnanti di francese e tedesco L2/LS.

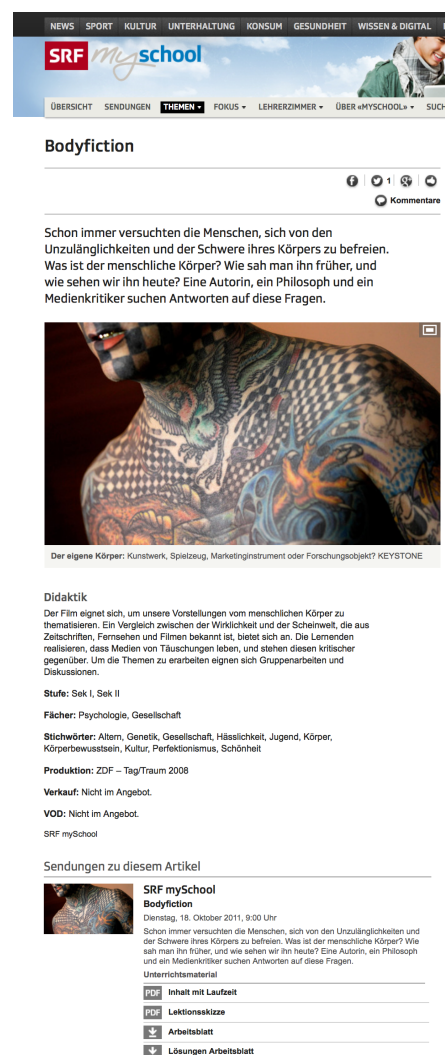
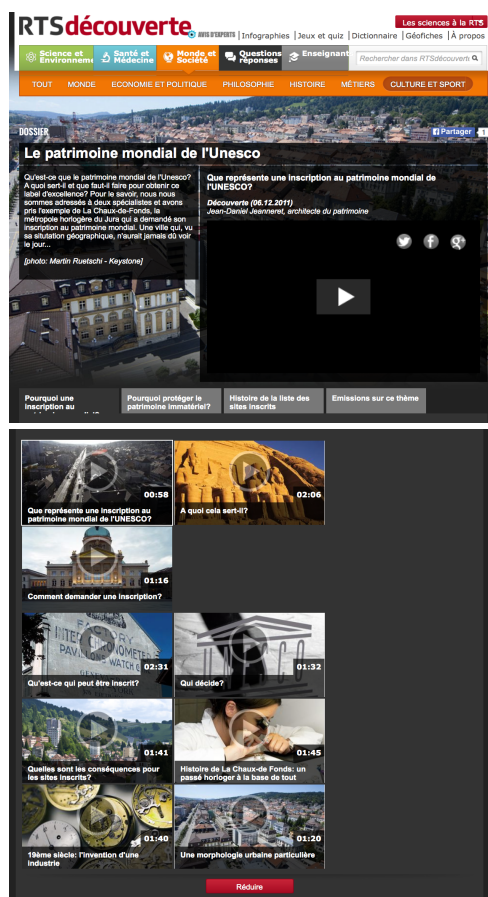


Figura 51: i due siti dedicati alla scuola della televisione svizzera francese (RTS Découverte, a sinistra) e tedesca (SRF My School, a destra). Schermate riprodotte con il consenso della RTS e della SRF.

3.3.3.3 RAI Lesson plan

Da decenni oramai la RAI offre al pubblico l'accesso gratuito a materiali audiovisivi e multimediali rilevanti per i curricoli scolastici italiani.

Sotto l'etichetta di "Rai Educational", sostituita nel 2014 da "Rai Cultura", l'utente trova un sito che dà l'accesso a numerosi canali, tra cui "Rai Scuola". E proprio su <http://www.raiscuola.rai.it/> si trova un software autore innovativo, che permette al singolo utente (perlopiù insegnante) di creare lezioni o di visionare lezioni realizzate da altri utenti (Radiotelevisione Italiana, 2014). Cercando negli archivi della RAI, l'utente può selezionare contenuti per una propria unità didattica, una "lesson": tali contenuti vengono successivamente assemblati in una struttura lineare.

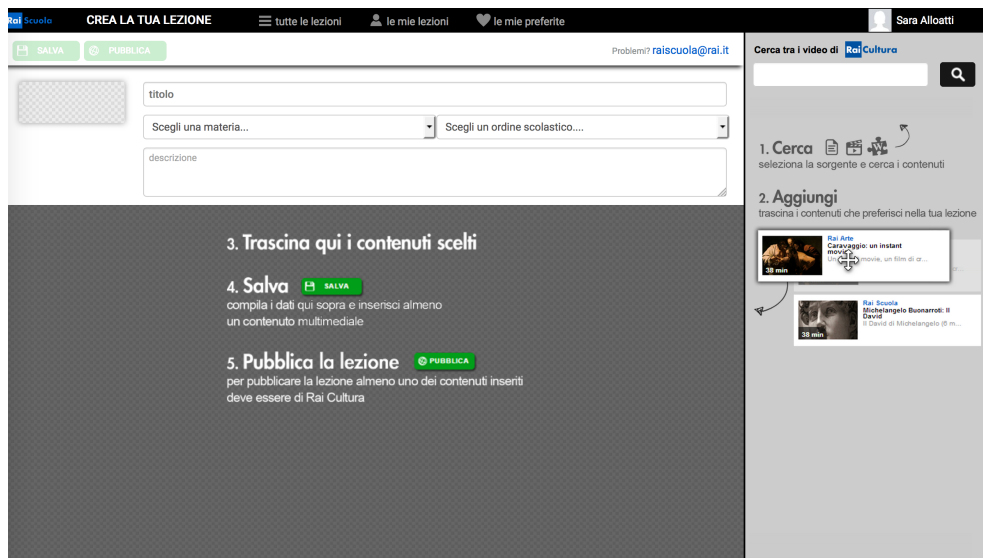


Figura 52: il software autore di RAI Lesson plan. Schermata riprodotta con il consenso della RAI.

A redazione avvenuta, le lezioni appaiono composte da "capitoli" selezionabili tramite il menu verticale a sinistra.

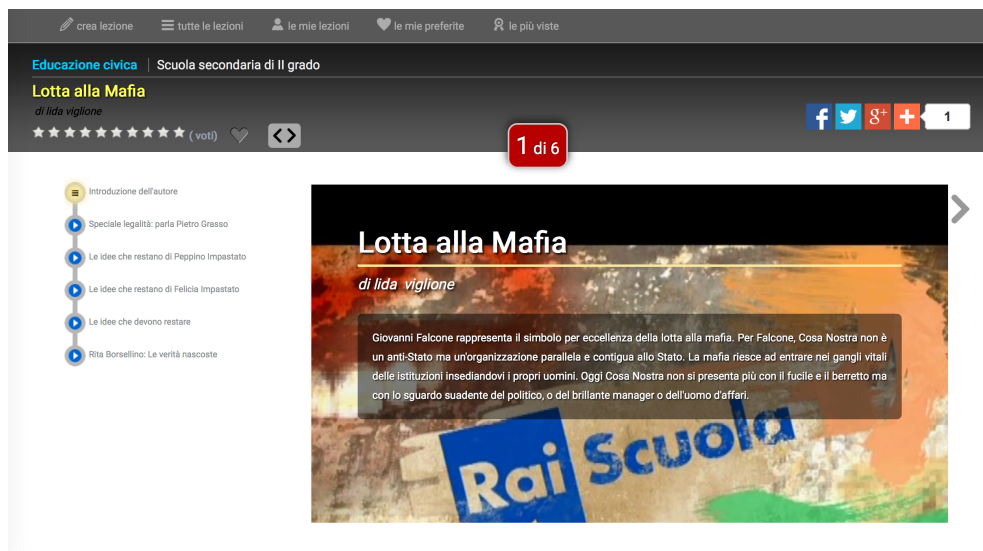


Figura 53: un esempio di unità didattica su RAI Lesson plan. Schermata riprodotta con il consenso della RAI.

I formati integrabili nelle diverse diapositive non sono solo video di Rai Cultura, ma anche *file* di Youtube e Wikipedia, nonché *file* jpeg, pdf, word e powerpoint caricati dall'utente. Appare molto coraggiosa la scelta di aprire le porte a contenuti esterni: con essa, si delega infatti all'utente la responsabilità di selezionare materiali nel rispetto delle leggi di *copyright* e idonei al *target* a cui la lezione si rivolge.

L'enorme potenziale del "RAI Lesson plan" risiede nella possibilità di selezionare una sequenza di materiali multimediali "salvandoli" in un proprio percorso e di poter ricercare con grande facilità materiali negli archivi. La sua utilità è particolarmente marcata nel quadro di un classico insegnamento frontale e spesso mancano (nelle lezioni finora caricate) indicazioni di *task* per gli studenti. Ciò potrebbe indicare che le lezioni finora prodotte si limiterebbero a presentare la scaletta della lezione dell'insegnante. Lo strumento informatico non prevede possibilità di interazione con l'apprendente (p. es. tramite *task* interattivi, a cui tuttavia nelle parti testuali si può rinviare tramite *link*).

3.4 Implicazioni delle soluzioni esistenti per il progetto 321via.ch

L'analisi e il confronto tra i materiali didattici di cui sopra permettono di formulare delle linee guida per la progettazione della piattaforma 321via.ch. Nelle righe della seguente tabella si elencano le caratteristiche di 321via.ch e degli altri prodotti sopra descritti. Seguono poi le riflessioni che hanno generato *Gestaltungsaussagen* rilevanti per la progettazione e lo sviluppo della piattaforma 321via.ch.

	Caratteristiche di 321via.ch... – (in nero) sviluppate prima della prima fase di implementazione – (in grigio) progettate successivamente alla prima fase di implementazione – (in marrone) desiderata non realizzabili per mancanza di fondi – (in blu) attualmente in corso di sviluppo	Altre opzioni (riscontrabili in altri prodotti)
quantità di attività di comprensione orale rispetto alla quantità di attività di comprensione scritta	alta (cfr. qui di seguito)	– media – bassa – nulla
quantità di input autentici rispetto agli input totali	quasi tutti (cfr. 4.1 e 4.4.3)	– molti – circa la metà – pochi – assenti
Distribuzione	digitale online (cfr. 6.2.1)	– digitale offline – stampa e sito/cd/dvd – solo stampa
Costi per l'utente	gratis (cfr. 2.5)	– <i>freemium</i> – <i>premium</i> – a pagamento
Forma sociale d'apprendimento	– individuale (cfr. 5.2) – di classe (es. tv5monde.org o cfr. 7.3.2)	– tra <i>peer</i>
Finanziamento	contributi pubblici e di enti	– fondi privati (p. es. case editrici) – pubblicità/abbonamento – assente
Durata del processo di instructional design	– <i>instructional designer</i> sviluppa(no) l'ambiente di apprendimento e le attività didattiche <i>una tantum</i> / per un ampio arco di tempo	<i>instructional designer</i> sviluppa(no) l'ambiente di apprendimento, mentre le attività didattiche sono sviluppate costantemente da un algoritmo
Tipo di didattizzazione	creata <i>ad hoc</i> (cfr. 6)	– in parte automatizzata, in parte creata <i>ad hoc</i> – standardizzata – automatizzata
Instructional designer delle attività didattiche	professionisti di didattica della rispettiva disciplina	– utenti scelti – qualunque utente – algoritmo
frequenza di attività volte allo sviluppo di competenze ricettive tramite strategie interlinguistiche	regolare (cfr. 4.3 e 6.1.2)	– saltuaria – assente
accesso al materiale didattico	tramite <i>login</i>	senza <i>login</i>
Gestione progressi/punteggi	sempre accessibile in un portfolio personale (cfr. 6.1.1.2)	– visibile a fine di ogni attività e sommata alla fine di un modulo – visibile solo a fine di ogni attività – assente
Punteggi	ca. 1 punto per <i>item</i> corretto (cfr. 6.1.3.2)	– iperbolici (p. es. 100 punti per <i>item</i> corretto) – assente Cfr. anche, per maggiori dettagli, 6.1.3.2

Correzione online	risposte corrette: segnalate; risposte sbagliate: cancellate, da riprovare (cfr. 6.1.3.2)	– risposte corrette: segnalate risposte sbagliate: segnalate (e/o corrette) – correzione senza indicazione di risposte corrette/sbagliate
Ricerca per parola	su tutto il corpus di attività (cfr. qui di seguito)	– solo su titoli e temi – assente
Ricerca per tag (parole-chiave, categorie, ecc.)	su tutto il <i>corpus</i> di attività (cfr. qui di seguito)	– solo su titoli e temi – assente
Ricerca per livello linguistico / indicazione dei livelli di entrata	sì, orientato al QCER (cfr. 6.1.3)	– sì, ma non orientato al QCER – no
Test di valutazione del livello d'entrata	no	sì
Diploma	sì, orientato ai livelli del QCER (cfr. 6.1.3)	– sì, orientato al curriculum del materiale didattico stesso – assente
Orientamento linguistico	pluricentrico rispetto a a) norme linguistiche nazionali e b) dialetti locali (cfr. 4.4.1)	– monocentrico rispetto alla lingua standard e pluricentrico rispetto ai dialetti locali – monocentrico rispetto alla lingua standard
Uso della L1 / di lingue ponte	essenziale (con traduzioni di singole parole/espressioni) (cfr. 4.3)	– abbondante (in consegne, informazioni di contesto, ecc.) – assente
Materiali autentici	pubblici e d'autore (cfr. 4.1)	– solo pubblici – solo d'autore – privati
Progressione	materiali categorizzati per livello di difficoltà, da consumare nell'ordine a scelta (cfr. 6.1.1 e 6.1.2)	– materiali ordinati secondo una progressione prestabilita – materiali non ordinati, categorie di difficoltà assenti
Livelli QCER	indicati (cfr. 4.2.2)	non indicati
Uso dei documenti autentici	a estratti (cfr. 4.1) e integrale con pause	– solo a estratti – solo integrale senza pause
Uso dei video	– in modalità play/pause/stop – in modalità hypervideo (cfr. qui di seguito)	– in modalità play
Numero di attività relative a un input autentico	generalmente una attività per input (cfr. 6.1.1.3)	– generalmente 1-3 attività per input – generalmente più di 4 attività per input
Livello di comprensione richiesto nella attività	comprensione globale / selettiva / dettagliata (cfr. 6.1.2)	– prevalenza di comprensione tra comprensione globale, selettiva o dettagliata – assenza di comprensione globale o selettiva o dettagliata
Attività di padronanza della lingua	attività grammaticali / lessicali / ortografiche / <i>captioning</i> (cfr. 6.1.2)	assenti
Attività di produzione orale o scritta e rispettiva valutazione	produzione orale e scritta autovalutata (cfr. 7.3.1)	– produzione orale e scritta valutata da un software – produzione orale e scritta valutata da un tutor – produzione orale e scritta assente
Indicazioni per l'insegnante	riferite a ulteriori attività da svolgersi in contesti di classe (cfr. 7.3.2)	– riferite al materiale stesso – tramite <i>link</i> a risorse esterne – assenti
Contenuti	perlopiù atemporali (cfr. qui di seguito)	– in parte riferiti all'attualità imminente, in parte tendenzialmente atemporali – perlopiù riferiti all'attualità imminente
Granularità	alta / medio-alta	– bassa – alta
Diritti di distribuzione dei materiali autentici	tutti richiesti agli aventi diritti (cfr. 5.1)	– richieste non necessarie perché il materiale autentico è solo <i>embedded</i> – parzialmente richiesti agli aventi diritti
Funzione di stampa dei contenuti didattici	per unità didattiche e certificati (cfr. 5.2 e 5.4)	– presente in singole sezioni – assente
Approccio prevalente	<i>edutainment</i> (cfr. 6.1.1.3 e 6.1.3.2)	– <i>gamification</i> – <i>education</i>

Tabella 17: caratteristiche del WBT 321via.ch con indicazione dei capitoli del presente lavoro in cui le rispettive scelte didattiche sono illustrate.

Il ventaglio di materiali didattici descritti dei capitoli precedenti non ha solo permesso di definire il profilo di 321via.ch: alcuni aspetti analizzati hanno avuto una funzione esemplare o anti-esemplare particolarmente significativa nello specifico contesto di 321via.ch.

Information design

Dal punto di vista dell'approccio *e-learning* scelto, il progetto "Chapeschas" è quello con maggiori analogie a 321via.ch. Un *instructional design* e un *graphic design* eccellenti sono messi tuttavia in ombra da un *information design* non sempre intuitivo. Dall'altra parte, progetti come tv5monde.orf e rfi.fr offrono unità didattiche facilmente esplorabili per la trasparenza semantica della navigazione e delle icone.

→ Nella progettazione di 321via.ch è stato necessario cercare una soluzione che permettesse la convivenza di buoni *information*, *graphic* e *instructional design* – coscienti del fatto che l'eccellenza in uno degli ambiti può inficiarne un altro.

Condivisione e collaborazione tra redattori

Tra i progetti presentati, enseigner.tv5monde.org, lyricstraining.com e RAI lesson plan sono quelli che favoriscono la condivisione di "unità didattiche" tra insegnanti che vogliono diventare "redattori", ma solo i primi due prevedono specificamente lo scambio di attività di comprensione orale e scritta basati su materiali autentici. I materiali creati dagli insegnanti-redattori vanno ad arricchire la piattaforma e le conferiscono un carattere attuale e vitale. È interessante notare che, mentre in lyricstraining.com e in RAI lesson plan la soglia per la partecipazione attiva al processo di condivisione è bassa (chiunque può registrarsi e generare una *lesson* – anche uno studente), è alta in enseigner.tv5monde.org (in cui l'insegnante deve contattare la redazione e proporre un modulo senza che venga assicurata la sua pubblicazione). In RAI lesson plan l'apertura a un largo pubblico comporta anche la presenza di unità didattiche di bassa qualità: una problematica comune anche a piattaforme come Learningapps.org, in cui gli utenti possono pubblicare didattizzazioni. Si tratta di un problema che non si pone in quei software che delegano la didattizzazione a un algoritmo.

→ In 321via.ch la redazione dei moduli sarà inizialmente permessa solo a redattori professionisti scelti. Vagliando la possibilità di rendere accessibile il software autore anche ad altri redattori occorrerà elaborare una strategia per mantenere alta la qualità del materiale pubblicato.

Hypervideo

La collaborazione tra 321via.ch e la piattaforma educativa di Scuolavisione / ivideo.education è stata inizialmente proposta dalla RSI ma, nel corso del progetto, si è rivelata impraticabile a causa della poco flessibile struttura del progetto e del software ticinese e da condizioni di accesso alla piattaforma (riservata solo a una

ristretta cerchia di partner) incompatibili con il largo pubblico a cui si rivolge di 321via.ch.

→ La possibilità di arrestare un video per proporre all'utente un esercizio interattivo o quella di creare un'area cliccabile (*hotspot*) nel video stesso cliccabile e collegato a informazioni e attività supplementari è allettante, e particolarmente adatta a focalizzare l'attenzione su implicite culturali (p. es. se, in una scena di film, una moka è associata a un approfondimento sulla sua natura, funzione e diffusione; o se un'area cliccabile collocata tra due interlocutori sollecita l'utente a riflettere sulla distanza tra i corpi, ecc.). Non essendo tuttavia stati preventivati costi per tali funzioni, in 321via.ch è stato necessario usare uno stratagemma: segmentare i video in più parti ognuna seguita da un'attività interattiva.

Predominanza di video

Tra le pubblicazioni dedicate all'ascolto di italiano autentico vi è una netta predominanza di audio.

→ In 321via.ch si favoriranno invece i video, sia per creare un'offerta complementare a quella esistente, sia per i vantaggi insiti nel formato stesso (cfr. 4.1). Si è coscienti tuttavia che le informazioni contestuali veicolate da un video (p. es. abbigliamento) possono portarlo a perdere d'attualità più rapidamente rispetto a un audio o un testo.

Funzioni di ricerca

Nei prodotti digitali sopra analizzati le funzioni di ricerca più ergonomiche e al tempo stesso complete sono quelle di TV5monde, RFI e, in parte, di Deutsche Welle, troppo complesse tuttavia per i giovanissimi perché troppo ricche di *tag* relativi a concetti astratti e di termini specialistici nell'ambito didattico.

→ 321via.ch si ispira a entrambe le soluzioni descritte, nel tentativo tuttavia di semplificare e potenziare ulteriormente la funzione di ricerca e la presentazione dei risultati.

Login e portfolio

L'analisi di prodotti commerciali e non evidenzia che i primi hanno più sviluppate strategie di motivazione (attraverso ricompense e *reminder* che raggiungono l'utente che ha dovuto registrarsi per fruire del servizio). Questo non stupisce, se pensiamo che la loro sopravvivenza è dipendente dall'assiduità e dalla quantità di attività svolte dagli utenti. Anche alcuni prodotti digitali di case editrici, atenei e emittenti motivano l'utente attraverso punteggi – ma questi, come le tracce delle attività dell'apprendente, scompaiono perlopiù a sessione ultimata. Alcuni di essi non prevedono registrazione; chi invece richiede un *login* sfrutta diversamente ma generalmente modestamente i dati raccolti per invio di e-mail o per permettere all'utente di tracciare i propri progressi.

→ Pur rimanendo attiguo, per quanto riguarda l'assenza di invio di *reminder*, al modello di TV5monde e RFI, il WBT 321via.ch prevede (a seguito di un *login*

obbligatorio) la presenza marcata degli *score* ottenuti e un portfolio personale: questo vuole permettere all'utente di visualizzare in maniera duratura il lavoro svolto.

Attività didattiche atemporali

Un tratto comune alla maggior parte delle offerte online precedentemente descritte risiede nel progressivo incremento di materiale didattico pubblicato (nonché nella loro attualità in TV5monde et Radio France internationale). È tuttavia evidente che, laddove la didattizzazione non avviene tramite algoritmo con un eventuale contributo della comunità, le risorse necessarie sono ingenti e devono essere assicurate nel tempo, p. es. tramite fondi dedicati, contributi degli utenti o di organizzazioni e case editrici. Il finanziamento ricevuto per 321via.ch, invece, è *una tantum*.

→ Occorre preferire didattizzazioni che non perdano d'attualità troppo rapidamente e, affinché nuovi contenuti si aggiungano a quelli esistenti, favorire l'instaurarsi di attività redazionali su base volontaria o ricercare fondi per ulteriori sviluppi. Particolare attenzione va data anche alla scelta di materiali autentici, in particolare ai video (cfr. qui sopra "predominanza di video").

Livello di attenzione

È più facile che il livello dell'attenzione dell'utente cali in unità didattiche che prevedono diversi esercizi riferiti a uno stesso materiale autentico – tanto più se la granularità delle unità è bassa e quindi l'unità stessa è estesa.

→ In 321via.ch si opta per un compromesso tra le soluzioni solitamente ricorrenti nei prodotti di case editrici/emittenti da una parte e nei prodotti commerciali dall'altra: si favorisce una granularità alta o medio-alta (laddove il livello d'approfondimento auspicato effettivamente lo richiedesse) e si abbinano generalmente a ogni *input* autentico una sola attività, favorendo così l'effetto novità.

Autenticità

→ Indipendentemente dai materiali didattici analizzati in questo capitolo, la definizione dei criteri per determinare l'autenticità di un dato materiale operata in 3.1.1 porta a privilegiare, nei moduli di 321via.ch, i materiali a) aderenti a modelli reali e contemporaneamente b) prodotti da e per appartenenti alla comunità italoфона (cfr. Figura 29, primo quadrante). Al contempo, per rappresentare la varietà di produzioni linguistiche che l'apprendente può incontrare nel quotidiano, non si escludono materiali testo, audio o video appartenenti ad altri quadranti.

Generalmente si opta per materiali diffusi da grandi emittenti o importanti case editrici svizzere: questo permette da un lato di garantire la qualità degli *input*, dall'altra di avvicinare l'apprendente ai grandi media italoфoni su territorio elvetico. Tale scelta implica un'attenta gestione di tutte le problematiche legate ai diritti d'autore.

4 Obiettivi didattici

Come definito nel *proposal* del progetto approvato dall'Ufficio Federale della Cultura (cfr. 1.1), l'obiettivo di 321via.ch è quello di fornire un ambiente di apprendimento virtuale per apprendenti di italiano L2/LS ai livelli A1-B2, in cui essi possano:

- 1) esercitare le proprie competenze linguistiche ricettive ai livelli A1-B2 in riferimento agli obiettivi del QCER, con particolare attenzione alle specificità linguistiche dell'italiano elvetico;
- 2) sviluppare strategie di intercomprensione;
- 3) incrementare le proprie conoscenze culturali sulla realtà italoфона svizzera, necessarie allo sviluppo di competenze di comprensione e comunicazione interculturali.

Anche in apertura di questo capitolo, come già del precedente (cfr. 3.1.1) occorre fare delle premesse relative al materiale autentico – qui rispetto ai suoi vantaggi e svantaggi nel processo di apprendimento di una L2/LS.

4.1 Premessa sull'idoneità dell'uso di materiale autentico

Qualsiasi occasione che permetta a un apprendente di incontrare materiali autentici nella LS/LS rappresenta un'occasione di contatto con la sua *linguaculture*. Se un design didattico a) tiene conto delle difficoltà che tale contatto implica, b) considera il potenziale in esso insito, c) sa sfruttare l'"area protetta" determinata dal solo consumo (e non dall'interazione diretta con parlanti e scriventi) di input linguistico, allora può contribuire a creare una sfida cognitivo-emotiva in grado di accrescere la fiducia dell'apprendente nelle proprie capacità, la sua apertura e curiosità – tutte premesse essenziali per lo sviluppo di *savoir*, *savoir faire* e *savoir être*⁵⁴ nella lingua e cultura *target*.

Non tutti la pensano così: storicamente, sono due i fronti che si scontrano quando si riflette sull'appropriatezza e sull'utilità dell'uso di materiali autentici in contesti di apprendimento di L2/LS. Senza ripercorrere nel dettaglio l'evoluzione della discussione scientifica, ci si limita a elencare gli argomenti principali presentati in alcuni studi che riassumono le posizioni correnti.

	Vantaggi	Svantaggi
Accessibilità facilitata dai nuovi media	<ul style="list-style-type: none"> • facile accesso a estratti di lingua-<i>target</i> reale e autentica 	<ul style="list-style-type: none"> • ogni materiale autentico perde la sua autenticità se estrapolato dal suo contesto

⁵⁴ Preferisco usare la terminologia francese, che mi sembra particolarmente sintetica e precisa, ma che trova i seguenti corrispondenti in altre lingue: *savoir*: it. 'conoscenza', ted. 'deklaratives Wissen', *savoir faire*: it. 'capacità', ted. 'prozedurales Wissen', *savoir être*: it. 'atteggiamenti', ted. 'persönlichkeitsbezogene Kompetenz').

Approssimazione al contatto diretto con la lingua <i>target</i>	<ul style="list-style-type: none"> • alta motivazione degli apprendenti: l'autentico è rilevante perché corrisponde al contesto comunicativo reale a cui mira l'insegnamento • incontrare la complessità stimola a costruire il senso attraverso associazioni e ipotesi • gestire la complessità può aiutare a ridurre inibizioni e paure a livello psicoaffettivo 	<ul style="list-style-type: none"> • eccessiva complessità o difficoltà può comportare frustrazione in apprendenti di livelli bassi o medi
Mancato rispetto delle norme, in particolare nell'oralità	<ul style="list-style-type: none"> • assenza di distorsione rispetto ai materiali non-autentici 	<ul style="list-style-type: none"> • difficoltà a isolare unità di significato (<i>chunk</i>, strutture grammaticali, ecc.) • antiesemplarità dovuta all'alto numero di deviazioni dalle norme della lingua standard nel parlato spontaneo
Varietà di tipologie e temi	<ul style="list-style-type: none"> • maggiore attrattività e maggiore potenziale motivazionale dovuti alla ricchezza dei materiali stessi • più ampio ventaglio di generi e maggiore variazione rispetto al repertorio standard nelle classi di L2/LS 	<ul style="list-style-type: none"> • a seconda della tipologia di apprendente: assenza di interesse per materiale autentico • facile perdita di attualità sia sul fronte del contenuto (es. discussione su un tema politico ormai datato) che della forma (es. formato/design/layout/tema, ecc. non al passo coi tempi)
Facilità del trattamento didattico	<ul style="list-style-type: none"> • rapida fruibilità e facile condivisione con gli apprendenti – grazie ai nuovi media 	<ul style="list-style-type: none"> • lungo lavoro di didattizzazione necessario

Tabella 18: argomenti ricorrenti pro e contro l'uso di materiali autentici nell'insegnamento di L2/LS (Begotti, 2006; de Ferrari, 2006; Duda & Tyne, 2010; Gilmore, 2007).

Se si considera la colonna relativa agli svantaggi dell'uso di materiali autentici (e si esclude il primo punto perché già discusso in 3.1.1), si osserva che le riserve espresse dai diversi studiosi non riguardano principalmente la natura stessa dell'input linguistico, quanto piuttosto la difficoltà dell'apprendente a interagire con esso. Poiché tuttavia si parla di uso di materiali autentici in contesti di insegnamento di una L2/LS (contesti disegnati e gestiti tramite istruzioni da un insegnante) un'opportuna didattizzazione dei materiali stessi può arginare le problematiche evidenziate. È infatti l'insegnante a scegliere sia il documento autentico da proporre, sia il relativo *design* didattico. Egli può p. es. calibrare le attività rispetto alle conoscenze dell'apprendente sul fronte linguistico e sul fronte culturale al fine di evitare un'esperienza di apprendimento frustrante (p. es. dovuta a intolleranza all'ambiguità in 4.4.4). Analogamente, egli può considerare che un basso livello linguistico di entrata può richiedere attività di contestualizzazione, di riflessione metalinguistica, di attivazione di aree semantiche, *help option* ecc., e che i *task* devono limitarsi tendenzialmente a richiedere comprensione globale o selettiva del documento. Similmente, con

apprendenti di livelli più avanzati, egli potrà aumentare la componente di materiale autentico e orientare i *task* a verificare la comprensione dettagliata – l'apprendente ai livelli C1/C2, infatti, è in grado di isolare autonomamente gli elementi linguistici necessari alla comprensione e di selezionare quelli sconosciuti su cui soffermarsi per arricchire il proprio repertorio. Non è dunque il materiale autentico in sé a poter essere considerato adatto o meno a un determinato livello linguistico, ma la didattizzazione che lo accompagna: così, uno stesso materiale autentico può essere proposto ad apprendenti di livelli linguistici diversi calibrando i *task* a esso associati in funzione delle difficoltà intrinseche a livello acustico e linguistico (Solmecke, 2000).

Non sempre interdipendenti dalle competenze linguistiche, anche le conoscenze, competenze ed esperienze (inter)culturali degli apprendenti sono fondamentali nel processo di comprensione.

Chi ascolta o legge, interpreta in modo autonomo [...]. Non si tratta di una riproduzione dei segni linguistici percepiti, ma di un'interazione tra i dati forniti dal testo e il sapere di chi li decifra, sapere che viene a sua volta modificato dalle informazioni ricevute. Comprendere significa 'costruire' la propria realtà linguistica: i contenuti di un testo vengono elaborati fino a diventare un prodotto autonomo, una ricostruzione individuale degli stimoli linguistici con cui si è venuti in contatto. (Moneta Mazza, 2003, p. 211)

Il processo di costruzione della realtà è non solo necessario e inevitabile, ma anche difficoltoso allorché non ci si trova nel territorio della lingua appresa, ovvero in contesto di apprendimento di una LS: una didattizzazione calibrata può compensare la carenza e permettere allo studente di ampliare progressivamente le proprie competenze linguistiche e culturali in contesti affini a quelli che potrebbe trovare nel territorio.

E se è importante considerare, ai fini di una corretta decodifica del messaggio, il contesto dell'apprendente, è altrettanto rilevante considerare nella didattizzazione indicazioni sul contesto in cui la comunicazione avviene. Conoscenze sulla situazione comunicativa, infatti, favoriscono processi di comprensione parziale, deduzione, anticipazione e verifica delle ipotesi. Il canale che maggiormente veicola tali informazioni è indubbiamente quello audiovisivo: sono diversi gli studi che, soffermandosi sul potenziale didattico determinato dall'uso di video nell'insegnamento delle lingue⁵⁵, mettono in evidenza proprio i vantaggi determinati dall'alta presenza di informazioni contestuali – implicitamente, in essi si opera un confronto rispetto a materiali testuali e auditivi. Riassumo nella seguente tabella diverse significative considerazioni tratte da alcuni studi specifici (Arthur, 1999; Begotti, 2006; Canning-Wilson, 2000) integrate da contributi personali.

⁵⁵ Altrettanto interessanti sono gli studi relativi al consumo spontaneo e non didattizzato di media e al relativo effetto sull'apprendimento linguistico, p. es. un interessante contributo sul consumo televisivo a Malta (Caruana, 2006).

		Testo	Audio	Video
Vantaggi a livello...	testuale	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilità di adattare il ritmo di lettura individualmente – Possibilità di rileggere parti incomprese e di consultare il dizionario 	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilità di comprensione parziale attraverso tratti paraverbali (l'intonazione/il ritmo, ecc.) – Alta variazione di registri e varietà che permettono di affrontare la reale comunicazione orale e a distinguere lo standard dal resto – Possibilità di mettere in pausa o riascoltare 	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilità di comprensione parziale attraverso tratti paraverbali e non-verbali – Possibilità di comprensione attraverso eventuale ridondanza scritto/orale dovuta a sottotitoli intralinguistici (nella stessa lingua dell'audio L2-L2) o interlinguistici (traduzione dell'audio in un'altra lingua, in questo caso quella degli apprendenti, L2-L1) – Nel caso di comunicazioni dialogiche, migliore possibilità di verificare le proprie ipotesi di significato osservando le reazioni verbali e non verbali degli interlocutori – Maggiore livello di attenzione grazie agli stimoli visivi in movimento – Motivazione basata sul piacere (il vedere un film è associato alle attività di svago) – Possibilità di diminuire l'ansia nel praticare attività di ascolto
	contestuale	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilità di dedurre informazioni sul contesto e anticipare contenuto dall'aspetto materiale e grafico del testo e da eventuali immagini 	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilità di dedurre informazioni sul contesto e anticipare contenuto grazie a sigle, rumori di sottofondo, ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilità di dedurre informazioni sul contesto e anticipare contenuto dal contesto visivo (immagini del video) e auditivo (rumori di sottofondo, ecc.) – Possibilità di osservare uno squarcio di realtà culturale della lingua <i>target</i>, per poterne studiare le caratteristiche (es. gesti, oggetti, implicite culturali...)
Svantaggi a livello...	testuale	<ul style="list-style-type: none"> – Assenza di comunicazione non-verbale e paraverbale 	<ul style="list-style-type: none"> – Assenza di comunicazione non-verbale – Difficoltà di adattare il ritmo di ascolto individualmente (eccezione: programmi di elaborazione audio con rallentatori) – Eventuale difficoltà tecnica nel riascoltare parti incomprese (salvo si disponga di un <i>player</i> che lo permette) – assenza del supporto scritto della lingua per verificare ipotesi di comprensione 	<ul style="list-style-type: none"> – Maggiori occasioni di distrazione dovute all'accumulo di stimoli auditivi e visivi – Impossibilità di adattare il ritmo di visione – Eventuale difficoltà di rivedere parti incomprese (salvo si disponga di un <i>player</i> che lo permette) – Assenza (salvo p. es. presenza di sottotitoli) di supporto scritto per verificare le ipotesi di comprensione
	contestuale	Assenza di informazioni contestuali veicolate da suoni e immagini	Assenza di informazioni contestuali veicolate da immagini e testo scritto (salvo, p. es. in audio accessibili tramite siti contenenti informazioni scritte e immagini)	Assenza di informazioni contestuali veicolate da testo scritto
		Se il documento è isolato dal suo contesto, difficoltà a individuare/ricostruire informazioni sull'emittente, sul ricevente e sul contesto del messaggio		

Tabella 19: vantaggi e svantaggi dell'uso di testo, audio e video autentici nell'insegnamento di L2/LS.

Rispetto a testi e audio, come appare evidente dalla tabella, i video offrono vantaggi che parrebbero anche superiori a quelli di altri media. Ma non dimentichiamo che

un'ulteriore difficoltà legata all'uso di media in generale dipende dalla competenza mediale del singolo: la comprensione di un video richiede infatti la capacità di distinguere realtà da medialità e, p. es., di riconoscere entro quale contesto socioculturale esso è stato prodotto e quali propositi impliciti ed espliciti esso persegue (Petko, 2014). Inoltre, il primato dei video rispetto a audio e testo si relativizza considerando sia le loro caratteristiche implicite sia gli obiettivi didattici a essi legati. A titolo di esempio, un monotono dibattito televisivo può risultare più difficile da capire rispetto a un articolo giornalistico conciso e chiaro: i vantaggi dipendono dunque dalle caratteristiche di ogni singolo materiale autentico. Non solo: in una didattizzazione professionale, il materiale viene scelto in funzione degli obiettivi didattici da raggiungere. Se l'obiettivo della sua somministrazione non fosse necessariamente quello di facilitare il più possibile la comprensione, bensì di sviluppare competenze ricettive in assenza di supporti o distrattori visivi, p. es., si preferirà una trasmissione radiofonica a una televisiva, seguendo perciò un criterio di "idoneità rispetto agli obiettivi". Se infine è possibile somministrare all'apprendente più scenari didattici basati su materiali autentici, sarà preferibile selezionare tipologie diverse di testo/audio/video diversi, rappresentativi di ciò con cui potrà confrontarsi nella realtà della lingua *target* – considerando dunque anche i criteri "variazione" e "rappresentatività".

Come già detto in 3.4, nel caso specifico di 321via.ch, la scelta di materiali autentici si limita prevalentemente all'ambito pubblico e d'autore prodotto nella Svizzera italiana o da parlanti italofoeni nel resto della Svizzera tendenzialmente appartenenti al primo quadrante di Figura 29 nel cap. 3.1.1.

Questa scelta da un lato limita beninteso lo spettro di contenuti e forme comunicative presentate (un aspetto rilevante soprattutto ai fini dello sviluppo di competenze interculturali, cfr. 4.4) e obbliga a restringere ulteriormente il campo dei documenti idonei per limitare la perdita d'attualità del materiale didattico (cfr. 3.4). Dall'altra parte la scelta si rivela vantaggiosa poiché permette di attingere a un vasto archivio di materiali di alta qualità nella forma e nel contenuto⁵⁶, concepiti per essere recepiti da un pubblico non specialistico (creati quindi seguendo criteri giornalistici di semplicità, chiarezza espositiva, densità informativa, rilevanza e interesse per il pubblico, ecc.).

Il pubblico elvetico a cui 321via.ch primariamente si rivolge beneficia di ulteriori vantaggi rispetto all'apprendente di L2/LS di altri Paesi: la scelta di media nazionali determina una maggiore facilità di contestualizzazione e anticipazione quando si attivano conoscenze pregresse – sia perché alcuni formati televisivi e radiofonici

⁵⁶ Gli elementi che determinano bassa qualità di materiali autentici sono molteplici: nei video si tratta p. es. di bassa risoluzione, alto uso di stereotipi, messaggi visivi incongruenti o non rilevanti rispetto a quelli testuali, sottotitoli erronei, immagini esteticamente non significative (Canning-Wilson, 2000), errori nel parlato, recitazione "sforzata" e artificiale, troppi elementi audio-visivi di disturbo, ecc.

hanno dei corrispondenti nella rispettiva L1⁵⁷, sia perché i materiali affrontano tematiche rilevanti per un contesto socio-culturale affine a quello della propria cultura. Inoltre, la scelta di media svizzeri agevola la possibilità di ritrovarli nel quotidiano, anche al di fuori del contesto calibrato offerto da 321via.ch, o di riconoscerli in occasione di un soggiorno in territorio elvetico italofono. Tutti effetti, questi, che possono essere rafforzati da un approccio multisensoriale (canale testuale, audio, video) favorito dalla stessa struttura dei moduli di 321via.ch che, come si vedrà in 6.1.1, prevede l'uso concomitante di più materiali autentici su una stessa tematica. Da questa caratteristica, a sua volta, risulta una polifonia di prospettive essenziale per lo sviluppo di competenze interculturali (cfr. 4.4.3), sostenuta inoltre dalla scelta pressoché esclusiva di materiali in lingua originale⁵⁸ che permettono all'apprendente di osservare tratti culturalmente marcati (atteggiamenti, oggetti, gesti, ecc.).

4.2 Sviluppo di competenze linguistiche

4.2.1 Competenze ricettive

La piattaforma 321via.ch intende integrare l'offerta di materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano (cfr. 2.5), offrendo unità volte allo sviluppo di competenze ricettive di input linguistici autentici⁵⁹ – una rarità nella maggior parte dei manuali correnti.

Le competenze ricettive sono indispensabili a raggiungere il cosiddetto "plurilinguismo ricettivo", il plurilinguismo cioè di chi comprende più lingue scritte e orali (in opposizione al "plurilinguismo funzionale" di coloro che, invece, si sanno anche esprimere in tali lingue). Concentrarsi sullo sviluppo di competenze ricettive:

- è importante a livello socio-economico in contesto elvetico (cfr. in particolare 2.2.1 e 2.4);
- è rilevante per un qualsiasi apprendente di L2/LS, poiché costituisce la componente più cospicua della comunicazione quotidiana: uno studio riporta infatti che l'ascolto rappresenta il 45% del tempo di comunicazione totale e la lettura il 16% (Adler, Rosenfeld, & Proctor, 2014);
- favorisce, nell'apprendente, la sensazione di una progressione più rapida (precedendo l'acquisizione di competenze ricettive in genere l'acquisizione di competenze produttive, cfr. Pandolfi, Christopher Guerra, & Somenzi, 2013, p.

⁵⁷ Si tratta di un effetto a cui mira anche il progetto didattico di Radio France internationale (RFI, TV5MONDE, MEAE, & CLEMI, 2011).

⁵⁸ Con l'eccezione di brevissimi passaggi doppiati, p. es. in interviste a germanofoni o francofoni.

⁵⁹ L'uso di materiali autentici sembra essere particolarmente indicato proprio ai fini dello sviluppo di competenze ricettive (Herron & Seay, 1991).

43); questo, a sua volta, può avere effetti positivi sulla motivazione e sulla sensazione di autoefficacia;

- permette all'apprendente di interiorizzare strutture produttive: ogni ascolto contribuisce allo sviluppo di competenze comunicative attivando un "parlare interiore" a livello subvocale (Moneta Mazza, 2003): mirando al plurilinguismo ricettivo si contribuisce quindi anche allo sviluppo di plurilinguismo funzionale.

Coscienti di tale potenziale didattico, è legittimo chiedersi perché i moduli didattici pubblicati su 321via.ch non contemplino inizialmente attività miranti alla produzione orale e scritta. La scelta dipende principalmente dai limiti imposti dal budget, che hanno portato a progettare un software autore che ammette interazioni utente-software a livello elementare, limitate cioè a tipologie di esercizi interattivi a risposta chiusa. Questo, a sua volta, permette di testare quasi esclusivamente⁶⁰ competenze ricettive (a diversi livelli cognitivi, come vedremo in 6.1.3.1). Solo in fase finale del progetto è stata implementata una funzionalità che permette perlomeno di pubblicare proposte per attività da svolgersi in contesti di classe (cfr. 7.3.2).

⁶⁰ I limiti imposti dal software sono tuttavia stati parzialmente superati con l'introduzione di attività di autovalutazione di competenze produttive, cfr. 7.3.1.

4.2.2 Livelli linguistici

Da A1...

L'uso di materiale autentico prepara l'apprendente alla realtà con cui entrerà in contatto in territori o comunità italofone (contatto che può realizzarsi in qualsiasi stadio d'apprendimento). È perciò importate che lo studente incontri autenticità regolarmente fin dal livello A1, al fine di poter elaborare delle strategie metalinguistiche di comprensione⁶¹ – che sfruttino, tra l'altro, le sue conoscenze pregresse in L1 e in altre L2 frequenti in contesto elvetico. La capacità di saperle attivare proficuamente è tuttavia strettamente correlata alle emozioni estemporanee del singolo: il confronto con l'autentico può nutrirle sia positivamente (si pensi al potenziale in particolare il visivo e l'audiovisivo sul fronte della motivazione, cfr. Chudak & Nardi, 2016, p. 48), sia negativamente, poiché mette alla prova la tolleranza all'ambiguità (Nardi, 2006, p. 12) che, non capendo p. es. ogni parola o recependo significati contrastanti in diverse sequenze, potrebbe essere incapace di fare ricorso a strategie metalinguistiche già interiorizzate. Un ambiente come 321via.ch, che mira a indurre emozioni positive (cfr. 6.1.1.3), potrebbe animare l'apprendente a confrontarsi ripetutamente con l'ambiguità insita nell'autentico, permettendogli così di abituarsi a convivere con essa⁶².

... a B2

Il limite superiore delle attività didattizzate su 321via.ch è stato attualmente fissato al livello B2. La scelta dipende dall'obiettivo finale del progetto stesso: sollecitare e abilitare gli apprendenti a leggere media stampati, ascoltare radio e guardare televisione in lingua italiana a scopo educativo, informativo, professionale o ricreativo. Il raggiungimento del livello B2, segnando il completamento del cosiddetto "livello di autonomia", è premessa per consumare autonomamente con profitto, e senza eccessivi sforzi cognitivi, materiale autentico – un consumo facilitato dalla reperibilità dello stesso tramite internet, canali nazionali, software quali zattoo.com (AA.VV., 2006) o database come swissdox.ch (AA.VV., 2002).

⁶¹ Lo stesso QCER esplicita, tra i suoi descrittori, alcune strategie ricettive, attribuendole a differenti livelli linguistici. P. es. al livello B2 l'apprendente "è in grado di usare diverse strategie di comprensione, quali ascoltare concentrandosi sugli elementi principali, controllare la comprensione usando indizi contestuali" (Spinelli & Parizzi, 2010, p. 161). Si potrebbe discutere se lo spettro di strategie individuali cresce con l'aumentare del livello linguistico (come lo studio fa intendere) oppure se non è vero il contrario, cioè che a livelli di competenza bassi è necessario mettere in atto più strategie contemporaneamente. Nella didattizzazione dei primi 30 moduli di 321via.ch le strategie di comprensione auditiva (escluse quelle a matrice interlinguistica, cfr. 4.3) non vengono esplicitate – la scelta di svilupparle implicitamente potrebbe tuttavia essere rivista nella redazione di moduli futuri sulla base delle considerazioni di Graham e Santos sui modelli di "strategy instruction" (Graham & Santos, 2015, p. 42), cfr. anche 6.1.2.

⁶² L'uso di strategie è strettamente correlato alle preferenze di apprendimento del singolo: lo studio di Nardi rivela che esso è limitato per l'"apprendente impulsivo" che invece si dimostra essere tollerante all'ambiguità (Nardi, 2006, p. 36): un risultato che impone una didattizzazione variegata che, nelle sue varie parti, mira alla „leichte Überforderung" di più tipologie di apprendente, sia guidandolo ad acquisire o raffinare strategie metalinguistiche, sia esponendolo a esperienze di ambiguità contenuta.

Per raggiungere tale scopo, gli apprendenti dei livelli A1-B2 sono confrontati a didattizzazioni di materiale autentico che mirano a ridurre inibizioni naturalmente determinate dal confronto con input complessi. La didattizzazione è quindi intesa come una “comfort zone” che, in misura decrescente dal livello A1 al livello B2, fornisce aiuti tramite informazioni contestuali, traduzioni, attivazione delle conoscenze pregresse, ecc. Parallelamente alla diminuzione di aiuti in attività di comprensione globale e selettiva si affianca un progressivo aumento di *task* relativi alla comprensione dettagliata, spesso poco adatti ad apprendenti di livelli elementari⁶³.

Quali requisiti formali e di contenuto devono soddisfare i materiali autentici adatti a essere didattizzati per i livelli A1-B2? I prossimi paragrafi tentano una risposta considerando la varietà di formati mediatici esistenti e menzionati nel QCER (Council of Europe, 2001, pp. 49, 95). In particolare, si considera qui uno dei portfoli europei sviluppati in seguito alla pubblicazione del QCER, ovvero una delle raccolte di descrittori particolareggiati che operazionalizzano in dettaglio la scala globale: il PEL III, il Portfolio europeo svizzero rivolto ad adolescenti e adulti (Schneider, North, & Koch, 2012). A esso, trattandosi di un progetto svizzero rivolto a un *target* svizzero, si orienta 321via.ch. In neretto sono evidenziate le formulazioni più rilevanti per l’analisi che seguirà; in corsivo le strategie metacognitive.

⁶³ Per una definizione di comprensione globale (*skimming*), selettiva (*scanning*) e dettagliata si rimanda a Paschke (2000, pp. 18-20).

Descrittori della scala globale del Common European Framework (Schneider et al., 2012)	Descrittori della sezione "ascoltare" della checklist dettagliata (citati dal PEL III svizzero)	Descrittori della sezione "leggere" della checklist dettagliata (citati dal PEL III svizzero)
<p>A1 È in grado di capire e utilizzare espressioni familiari e quotidiane nonché frasi molto semplici per soddisfare bisogni concreti. È in grado di presentare se stesso o qualcun altro e porre a una persona domande che la riguardano – p. es., su domicilio, conoscenti, oggetti che possiede, ecc. – e può rispondere allo stesso tipo di interrogativi.</p> <p>È in grado di comunicare in maniera semplice, a condizione che l'interlocutrice o l'interlocutore parli lentamente, in modo chiaro e si mostri disposto ad aiutare chi parla.</p>	<p>Sono in grado di capire se si parla con me in modo lento e chiaro, a condizione che lunghe pause mi consentano di afferrare il senso.</p> <p>Sono in grado di capire semplici indicazioni: come andare da A a B, a piedi o con un mezzo di trasporto pubblico.</p> <p>Sono in grado di capire una domanda e un invito a fare qualcosa, a condizione che mi vengano formulati con chiarezza e lentamente.</p> <p>Sono in grado di seguire istruzioni brevi e semplici.</p> <p>Sono in grado di capire i numeri, i prezzi e le ore.</p>	<p>Sono in grado di capire dati su persone (domicilio, età, ecc.) da un articolo di giornale.</p> <p>Sulla base di programmi di manifestazioni o cartelloni, sono in grado di scegliere un concerto o un film e capire dove si svolge e quando comincia.</p> <p>Sono in grado di capire un questionario (alla frontiera o all'arrivo in albergo) abbastanza da poter dare i miei dati personali più importanti (per es., nome e cognome, data di nascita, nazionalità).</p> <p>Sono in grado di capire parole o espressioni di un cartello indicatore (per es. «Stazione», «Parcheggio», «Proibito fumare», «Svoltare a destra»).</p> <p>Sono in grado di capire gli ordini più importanti di un programma informatico, come per es., «Salva», «Cancella», «Apri», «Chiudi».</p> <p>Sono in grado di capire semplici indicazioni scritte (per es., come andare da A a B).</p> <p>Sono in grado di capire brevi comunicazioni di cartoline, per es., saluti dalle vacanze.</p> <p>Sono in grado di capire, in situazioni quotidiane, semplici comunicazioni scritte da conoscenti o collaboratori, per es., «Torno alle 4».</p>
<p>A2 È in grado di capire frasi ed espressioni usate frequentemente e di senso immediato (p.es., informazioni sulla propria persona e sulla famiglia oppure su acquisti, lavoro, ambiente circostante). È in grado di comunicare in situazioni semplici e abituali che comportano uno scambio di informazioni semplice e diretto su temi e attività familiari e correnti. È in grado di descrivere, con l'aiuto di mezzi linguistici semplici, la propria provenienza e formazione, l'ambiente circostante e fatti relazionati ai bisogni immediati.</p>	<p>Sono in grado di capire quello che mi viene detto in modo lento e chiaro durante una semplice conversazione quotidiana, è possibile che io capisca l'interlocutore o l'interlocutrice, a condizione che mi diano un aiuto.</p> <p>Sono in grado di individuare in generale l'argomento di conversazioni che si svolgono in mia presenza purché si parli in modo lento e chiaro.</p> <p>Sono in grado di capire frasi, espressioni e parole se trattano argomenti con significati molto immediati (per es., informazioni fondamentali sulla persona, sulla famiglia oppure su acquisti, lavoro, ambiente circostante).</p> <p>Sono in grado di capire l'essenziale di un annuncio o di un messaggio breve, semplice e chiaro.</p> <p>Sono in grado di ricavare le informazioni essenziali da brevi registrazioni audio parlate in modo lento e chiaro su argomenti quotidiani e prevedibili.</p> <p>Sono in grado di afferrare l'informazione essenziale da notizie su avvenimenti, incidenti ecc., trasmessi dalla televisione, se il commento è accompagnato da immagini.</p>	<p>Sono in grado di desumere informazioni importanti da notizie o articoli di giornale ben strutturati e con molte cifre, nomi, illustrazioni e titoli.</p> <p>Sono in grado di capire una semplice lettera personale, in cui qualcuno mi racconta fatti di vita quotidiana o mi fa domande su di essa.</p> <p>Sono in grado di capire semplici comunicazioni scritte di conoscenti o collaboratori (per es., quando ci si incontra per la partita oppure di arrivare in anticipo al lavoro).</p> <p>Sono in grado di desumere le informazioni più importanti da foglietti illustrativi (volantini) su attività del tempo libero, esposizioni, ecc.</p> <p>Sono in grado di scorrere velocemente i piccoli annunci nei giornali, trovare la rubrica desiderata e identificare le informazioni volute, per es., su dimensioni e prezzo di un appartamento, un'auto, un computer.</p> <p>Sono in grado di capire semplici istruzioni d'uso di apparecchi (per es., per il telefono pubblico).</p> <p>Sono in grado di capire ordini e semplici comunicazioni di programmi informatici.</p> <p>Sono in grado di capire brevi racconti che parlano di cose quotidiane e temi a me noti, se scritti in maniera semplice.</p>
<p>B1 È in grado di capire i punti principali di un discorso, a condizione che venga usata una lingua chiara e standard e che si tratti di argomenti familiari inerenti al lavoro, alla scuola, al tempo libero, ecc. È in grado di districarsi nella maggior parte delle situazioni riscontrabili in viaggi nelle regioni in cui si parla la lingua. È in grado di esprimersi, in modo semplice e coerente, su argomenti familiari e inerenti alla sfera dei suoi interessi.</p> <p>È in grado di riferire un'esperienza o un avvenimento, di descrivere un sogno, una speranza o un obiettivo e di fornire motivazioni e spiegazioni brevi relative a un'opinione o a un progetto.</p>	<p>Sono in grado di seguire una conversazione quotidiana se l'interlocutrice / interlocutore si esprime con chiarezza, a volte devo però chiedere di ripetere determinate parole ed espressioni.</p> <p>Sono in grado di seguire generalmente i punti principali di una conversazione di una certa lunghezza che si svolge in mia presenza, a condizione che si parli in modo chiaro e nella lingua standard.</p> <p>Sono in grado di ascoltare brevi racconti e di formulare ipotesi su quanto potrà accadere.</p> <p>Sono in grado di capire i punti principali di un notiziario radiofonico o di una semplice registrazione audio su argomenti familiari, purché si parli in modo relativamente lento e chiaro.</p> <p>Sono in grado di afferrare i punti principali di emissioni televisive su argomenti familiari, purché si parli in modo relativamente lento e chiaro.</p> <p>Sono in grado di capire semplici informazioni tecniche, per es., indicazioni sull'uso di apparecchi usati quotidianamente.</p>	<p>Sono in grado di capire i punti essenziali di brevi articoli di giornale su temi attuali e noti.</p> <p>Sono in grado di leggere su giornali o riviste commenti e interviste in cui qualcuno prende posizione su temi o avvenimenti di attualità e capire le argomentazioni fondamentali.</p> <p>Sono in grado di desumere dal contesto il significato di singole parole sconosciute, riuscendo così a capire il senso del discorso, se l'argomento mi è già noto.</p> <p>Sono in grado di scorrere velocemente brevi testi (per es., notizie in breve) e trovare fatti e informazioni importanti. (per es., chi ha fatto qualcosa e dove).</p> <p>Sono in grado di capire le informazioni più importanti di brevi, semplici e usuali pubblicazioni informative.</p> <p>Sono in grado di capire semplici comunicazioni o lettere tipo, per es., di ditte, società o autorità.</p> <p>Nel caso di lettere private sono in grado di capire a sufficienza quello che viene scritto su avvenimenti, sentimenti o desideri, in modo tale da poter in seguito tenere una corrispondenza regolare con una persona.</p> <p>Sono in grado di capire la trama di una storia ben strutturata, di riconoscere gli episodi e gli avvenimenti più importanti e spiegarne il motivo.</p>
<p>B2 È in grado di capire il contenuto principale di testi complessi su argomenti astratti e concreti nonché di comprendere una discussione nell'ambito del suo campo di specializzazione. Sa comunicare con un grado di scorrevolezza e di spontaneità tali da permettere un'interazione normale con chi parla la propria lingua madre, senza che ciò richieda grandi sforzi da entrambe le parti. È in grado di esprimersi in modo chiaro e dettagliato su una vasta gamma di argomenti e di esporre un punto di vista su un problema attuale, indicando i vantaggi e gli inconvenienti delle diverse possibilità.</p>	<p>Sono in grado di capire nei particolari, anche in un ambiente rumoroso, quello che mi viene comunicato nella lingua standard.</p> <p>Sono in grado di seguire una conferenza o una presentazione inerenti alla mia specializzazione e ai miei interessi, a condizione che le tematiche mi siano familiari e che la struttura sia semplice e chiara.</p> <p>Sono in grado di capire la maggior parte dei documenti radiofonici se parlati nella lingua standard e percepire l'umore e il tono, ecc., di chi parla.</p> <p>Sono in grado di capire alla televisione un reportage, un film per la tv, un'intervista dal vivo, un talkshow e anche la maggior parte dei film, a condizione che il linguaggio sia articolato in modo standard e non sia dialettale.</p> <p>Sono in grado di capire i punti principali di interventi complessi su argomenti concreti e astratti, a condizione che il linguaggio sia articolato in modo standard; sono in grado di capire discussioni inerenti alla mia specializzazione.</p> <p>Sono in grado, per comprendere, di utilizzare diverse strategie, per es., prestare attenzione ai punti principali o verificare la mia comprensione utilizzando indicazioni contestuali.</p>	<p>Sono in grado di afferrare velocemente il contenuto e l'importanza di notizie, articoli o resoconti su temi che sono in relazione con i miei interessi e il mio lavoro e decidere se vale la pena di approfondirne la lettura.</p> <p>Sono in grado di leggere e capire articoli e resoconti su problemi d'attualità, nei quali gli autori assumono particolari atteggiamenti e sostengono punti di vista specifici.</p> <p>Sono in grado di capire in dettaglio dei testi su temi che rientrano nell'ambito dei miei interessi personali e nel mio campo di specializzazione.</p> <p>Sono in grado di leggere e capire articoli specialistici che esulano dal mio campo di attività, a condizione che utilizzi saltuariamente un dizionario.</p> <p>Sono in grado di leggere critiche sul contenuto e sulla valutazione di eventi culturali (film, teatro, libri, concerti) e di riassumerne le affermazioni più importanti.</p> <p>Sono in grado di leggere la corrispondenza su temi relativi al mio ambito specialistico, ai miei studi e miei interessi e afferrare i punti essenziali.</p> <p>Sono in grado di scorrere velocemente un manuale (per es., su un programma informatico), trovare e capire le spiegazioni e gli aiuti adeguati per risolvere un problema particolare.</p> <p>Alla lettura di un testo narrativo o drammatico, sono in grado di riconoscere i motivi che spingono le persone ad agire e capisco a quali conseguenze portano le loro decisioni.</p>

Figura 54: descrittori delle scale globali e dettagliate del PEL III.

È significativo notare che i descrittori delle *checklist* fanno riferimento in larga misura a situazioni reali, specificando diverse tipologie di media autentici (p. es. articoli di giornale fin dal livello A1, notizie trasmesse alla televisione fin dal livello A2) – in netto contrasto con quanto praticato invece nelle prove di esame ufficiali; fin dal livello A2 si fa riferimento inoltre a testi letterari (“brevi racconti”). Specularmente, notiamo l’assenza di ogni riferimento a testi semplificati o precedentemente adattati alle esigenze dell’apprendente – tutt’al più si specifica che il parlato e lo scritto, per essere compresi, devono rispondere a diversi criteri di complessità riguardo a 1) aree semantiche, 2) complessità linguistica della lingua standard, 3) chiarezza espositiva, 4) velocità e pause dell’eloquio, 5) aiuti forniti dall’interlocutore o a lui richiesti. Per quanto riguarda i livelli di comprensione, ai livelli A1-B1 si fa riferimento alla comprensione globale e selettiva, ma solo al livello B2 alla comprensione dettagliata (cfr. “capire nei particolari”) – quest’ultima considerata da Balboni poco adatta a studenti con “padronanza linguistica limitata” (2013, p. 99) perché “viola le legge del massimo utile con il minimo sforzo”. Analogamente, la capacità di capire delle prese di posizione e delle argomentazioni è solo accennata a livello B1 “leggere”, ma è dominante al livello B2.

Ricordiamo che i descrittori del PEL III sono da considerarsi indicativi e non prescrittivi: la scelta dell’input linguistico autentico deve essere operata, prima che in riferimento a essi, in funzione delle sue difficoltà linguistiche intrinseche (Solmecke, 2000) e della didattizzazione che può essere realizzata per renderlo accessibile ad apprendenti con diversi livelli di competenza (cfr. le considerazioni in 4.1). Occorre quindi vagliare a quali livelli linguistici un input testo/audio/video può essere somministrato e al contempo selezionare con attenzione, per i livelli bassi, produzioni linguistiche contenenti lessico frequente e su argomenti familiari, con dizione tendenzialmente lenta e ben articolata. In questi casi, la didattizzazione – mirando ad attivare conoscenze pregresse e fornendo aiuti specifici – può orientarsi talvolta ai descrittori di un livello superiore e spaziare su una grande varietà di generi testuali: così è stato possibile, per esempio, proporre in alcuni moduli di 321via.ch attività di comprensione dettagliata già a livello B1 e videospot già al livello A1.

4.3 Sviluppo di competenze di intercomprensione linguistica

Un'altra discordanza tra livelli e rispettivi descrittori di competenze del PEL III e attività didattiche in 321via.ch è rilevabile se consideriamo il testo in corsivo in fondo alla seconda colonna della Figura 54: mentre nel PEL III il ricorso a strategie metalinguistiche fa parte dei descrittori delle competenze "leggere" e "ascoltare" solo a partire dal livello B2, in 321via.ch si mira allo sviluppo di tali strategie fin dal livello A1 – strategie indispensabili sia per affrontare le difficoltà a livello interculturale (cfr. prossimo capitolo), sia per coadiuvare il processo di comprensione scritta e orale, entrambi necessari per lo sviluppo di competenze di intercomprensione, ovvero la capacità di due interlocutori di comunicare in modalità bilingue – ognuno parlando la propria lingua e capendo quella dell'altro. Proprio la volontà (spesso di natura economico-politica, cfr. capitolo 2) di sviluppare competenze di intercomprensione è stata uno dei motori che hanno permesso alla didattica del plurilinguismo di affermarsi come un *mainstream* nella didattica del plurilinguismo – svizzera in particolare. I suoi due interrogativi principali ("come sfruttare conoscenze linguistiche pregresse per favorire l'apprendimento di altre lingue?", e "quali modelli didattici si rivelano efficaci a tale scopo?") hanno evidenziato la centralità dello sviluppo di strategie di intercomprensione individuali – acquisite inconsciamente (ne sono prova gli ipercorrettismi) o consciamente tramite la riflessione metalinguistica.

4.3.1 Approccio plurale

Quello dell'intercomprensione è uno dei quattro principali "approcci plurali alle lingue", intesi come approcci "in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali" (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lőrincz, Meissner, Noguerol, & Schröder-Sura, 2012, p. 6). Gli altri tre sono a) la didattica interculturale (a cui è dedicato il prossimo capitolo), b) *l'éveil aux langues* (in cui l'obiettivo è sensibilizzare a lingue anche non scolastiche) e c) la didattica integrata delle lingue (a cui si riconducono curricula immersivi o bilingui). Tutti e quattro gli approcci plurali mirano allo sviluppo di competenze plurilingui e pluriculturali, un obiettivo caratterizzante anche 321via.ch. L'approccio plurale non ci aiuta solo a intendere come strettamente congiunti gli ambiti dell'intercomprensione e dell'interculturalità, ma fornisce anche un quadro di riferimento, il CARAP (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lőrincz, Meissner, Noguerol, & Schröder-Sura, 2012), che intendiamo complementare a quello del PEL III presentato in 4.2.2. Dei numerosissimi descrittori riferiti agli ambiti del *savoir*, del *savoir faire* e del *savoir être*, quelli più rilevanti (e realistici) per il nostro progetto sono riportati in Figura 55. Essi sottintendono concetti come "identità", "coscienza del ruolo di una lingua e cultura nella società", "sensibilità, curiosità ed empatia", "apprendimento autonomo", "tolleranza all'ambiguità", „strategie di intercomprensione", dimostrando con ciò quanto siano intimamente legati obiettivi d'ordine interculturale e d'ordine linguistico

– conclusione a cui arrivano sia gli autori del CARAP che gli studi italiani sull'intercomprensione (Benucci, 2015, p. 27).

SAPERE	
K2	Conoscere il ruolo della società nel funzionamento delle lingue / delle lingue nel funzionamento della società
K3.4.1	Sapere che si può cercare di basarsi sulle somiglianze di ordine linguistico (legami genealogici, prestiti, universali) per facilitare la comunicazione
K 4.2.3	Sapere che alcuni prestiti si trovano in moltissime lingue (taxi, computer, hotel ...)
K 5.4	Sapere che esiste una varietà di situazioni di multilinguismo/plurilinguismo a seconda dei paesi/ delle regioni (numero e status delle lingue, atteggiamenti nei confronti delle lingue ...)
K 5.7	Conoscere l'esistenza di situazioni di plurilinguismo/ multilinguismo nel proprio ambiente e in luoghi diversi vicini e lontani
K 6.2	Sapere che ogni lingua ha la sua maniera in parte specifica di apprendere/di organizzare la realtà
K 6.6	Sapere che, da una lingua all'altra, non c'è una corrispondenza biunivoca tra parole
K 6.10	Sapere che esistono tra i sistemi di comunicazione verbale/non verbale somiglianze e differenze
K 7.2	Sapere che ci si può basare sulle somiglianze (strutturali/discorsive/pragmatiche) tra le lingue per apprendere le lingue
K8.1	Sapere che una cultura è un insieme di pratiche / di rappresentazioni / di valori di ogni tipo condiviso (almeno in parte) da coloro che vi appartengono
K 8.4.1	Conoscere alcune regole / norme / alcuni valori relativi a pratiche sociali di altre culture in alcuni domini (saluti, bisogni quotidiani, sfera della sessualità, morte, ecc.)
K 8.6.1	Sapere che fatti / comportamenti / parole possono essere percepiti / compresi in maniera diversa da appartenenti a culture diverse
K 8.7.1.1	Conoscere alcune pratiche sociali / consuetudini delle culture dell'ambiente vicino
K 10.1	Sapere che gli usi / le norme / i valori specifici di ogni cultura rendono complessi il comportamento / le decisioni personali in contesto di diversità culturale
K 10.2	Sapere che la cultura e l'identità influiscono sulle interazioni comunicative
K 10.4.2	Conoscere alcuni stereotipi di origine culturale che possono influire sui rapporti e sulla comunicazione interculturali
K 10.8	Disporre di riferimenti culturali che strutturano sia la nostra conoscenza e la nostra percezione del mondo / delle altre culture sia le nostre pratiche sociali e comunicative interculturali
K 11.3.1	Sapere che le culture possono influire a vicenda l'una sull'altra
K 12.3	Sapere che esiste una grande varietà di situazioni di contatto tra le culture
K 12.4	Sapere che diverse culture sono continuamente a contatto nel nostro ambiente più vicino

K 13.2	Sapere che ci possono essere somiglianze / differenze tra culture
K 14	Sapere che l'identità si costruisce, tra l'altro, in riferimento ad una o più appartenenze linguistiche / culturali
K 14.3	Sapere che si può avere una identità multipla / plurale / composita
K 14.4	Sapere che esistono identità bi/pluriculturali / bi/plurilingui
SAPER ESSERE	
A 2	Sensibilità all'esistenza di altre lingue / culture / persone // all'esistenza della diversità delle lingue / culture / persone
A 2.3	Sensibilità alle somiglianze linguistiche / culturali
A3	Curiosità / Interesse per lingue / culture / persone «straniere» // contesti pluriculturali / la diversità linguistica / culturale / umana dell'ambiente / la diversità linguistica / culturale / umana in genere [in quanto tale]
A 4.8	Accettare l'ampiezza e la complessità delle differenze linguistiche / culturali (e, di conseguenza, il fatto che non si può afferrare tutto)
A 5.1	Empatia [Apertura] nei confronti dell'alterità
A 15.2	Avvertire ogni lingua / cultura come un oggetto «accessibile» (del quale alcuni aspetti sono già noti e familiari)
A 18.3	Essere disposto a cercare di raggiungere in maniera autonoma apprendimenti linguistici che hanno avuto già inizio in un contesto istituzionale di apprendimento
SAPER FARE	
S 1	Saper osservare / analizzare elementi linguistici / fenomeni culturali in lingue / culture più o meno familiari
S 2	Saper identificare [individuare] elementi linguistici / fenomeni culturali in lingue / culture più o meno familiari
S 3	Saper confrontare i fenomeni linguistici / culturali di lingue / culture diverse [Saper percepire la contiguità e la distanza linguistica / culturale]
S 3.4	Saper percepire la contiguità lessicale
S 5	Saper utilizzare le conoscenze e le competenze delle quali si dispone in una lingua per attività di comprensione / di produzione in un'altra lingua
S 7	Saper appropriarsi di/ apprendere elementi o usi linguistici / riferimenti o comportamenti culturali propri di lingue / culture più o meno familiari
S 7.5	Saper appropriarsi di un sistema di corrispondenze e di non-corrispondenze intralinguistiche rispetto alle lingue che si conoscono a livelli diversi
S 7.6	Saper apprendere in modo autonomo
S 7.7.3.1	Saper trarre profitto, per l'apprendimento di una nuova lingua, da precedenti esperienze di uso di competenze e di conoscenze nella propria lingua / nelle proprie lingue / in un'altra lingua / in altre lingue

Figura 55: selezione dei descrittori del CARAP rilevanti per il progetto 321via.ch citati da Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meissner, Noguero, and Schröder-Sura (2012, pp. 27-72) (rappresentazione propria).

4.3.2 Didattica dell'intercomprensione

La didattica dell'intercomprensione a cui in questo lavoro si fa riferimento è principalmente debitrice di due progetti europei, EurRom, realizzato da alcuni atenei dell'area mediterranea, ed EuroComRom, realizzato prevalentemente nel Nord Europa (Giudicetti, Klein, & Maeder, 2002; Klein & Reissner, 2002). Entrambi mirano

principalmente allo sviluppo di competenze ricettive scritte e elaborano un metodo in cui la riflessione metalinguistica riveste un ruolo fondamentale. Il primo propone all'apprendente testi autentici tratti da stampati di cinque aree linguistiche romanze e mira a sviluppare competenze intercomprensive di tutte e cinque le lingue contemporaneamente: il processo di comprensione scritta è sostenuto da ascolti dei medesimi testi nonché da indicazioni sulle analogie lessicali (di radicali, prefissi e suffissi) e sintattiche tra le lingue. L'apprendente si limita a osservare analogie o differenze, ma non è invitato a comprenderne le leggi di corrispondenza. Diverso è l'approccio del secondo metodo, EuroComRom: accanto a una pubblicazione cartacea plurilingue di carattere piuttosto teorico (Giudicetti, Klein, & Maeder, 2002; Klein & Reissner, 2002), l'apprendente può consultare su eurocomrom.de un sito con liste, animazioni, prose ipertestuali (con *link* su parole panromanze, p. es.) e relative letture audio che gli permettono di riconoscere sette categorie di analogie e differenze (metaforicamente chiamati "setacci"): lessico internazionale, lessico panromanzo, (ereditario, assoluto, prestiti), corrispondenze fonologiche, grafie e pronunce, strutture sintattiche, elementi morfosintattici, pre- e suffissi. Il metodo prevede di attivare le conoscenze pregresse in una o più "lingue ponte", necessarie per dedurre forme linguistiche in una specifica lingua *target*. A quest'ultimo paradigma in particolare si orientano i manuali elvetici miranti allo sviluppo di *language awareness* ("Fremdsprachenwerkstatt.ch" di Alloatti, Somenzi, Bovet, Jeanmaire, & Wangler, 2007) e di competenze d'intercomprensione di una lingua nazionale (cfr. 3.2): ("Chunsch druus", "Capito?" e "Chapeschas?", cfr. Gross, 2015; Müller, Gerhartl, Halilbasic, Berthele, Kaiser, Shafer, & Peyer, 2009; Pandolfi, Christopher, & Somenzi, 2014). Particolarmente interessante è l'approccio di "Capito?" che sia semplifica il modello dei setacci sia lo amplia (dando peso all'inferenza nei processi di comprensione) con le seguenti quattro chiavi: 1) il contesto (dai rumori di sottofondo ai generi), 2) il lessico condiviso (morfemi lessicali, dalle parole panromanze ai toponimi), 3) il testo stesso in quanto unità coesa e 4) la formazione delle parole (morfemi grammaticali) (Pandolfi, Christopher Guerra, & Somenzi, 2013). Sempre nell'ambito della didattica dell'italiano, si cita l'approccio plurale del manuale austriaco "Scopriamo l'italiano" (Rückl, Moriggi, Rigamonti, Holzinger, Seeleitner, Castillo de Kastenhuber, & de Lara Fernández, 2012), concretizzatosi in una trilogia di manuali di LS (I/F/E A1-A2 LS) caratterizzati da una notevole densità e ricchezza di attività che sollecitano la metariflessione dell'apprendente.

I prodotti dei quattro epicentri di ricerca e sviluppo appena citati (Europa mediterranea, Europa del Nord, Svizzera, Austria) arrivano a formule, design e principi simili. Come ben sintetizzato da Degache e Melo, pur riferendosi a un altro sottoinsieme di studi sull'intercomprensione:

"Partout il s'agit de prendre appui sur les connaissances préalables, partout il s'agit de prendre conscience des processus de compréhension et de développer des stratégies

spécifiques basées en particulier sur l'analogie, l'approximation (ou « tolérance à l'ambiguïté»), l'association, le transfert, l'inférence, l'activité métalinguistique ; et d'en tirer profit pour construire de nouvelles connaissances sur les langues en phase de découverte." (Degache & Melo, 2008, p. 5).

A questi elementi, ai descrittori del CARAP citati in Figura 55 e agli esempi dei vari metodi sopra nominati si orienta il design didattico volto allo sviluppo di intercomprensione in 321via.ch. Le attività che specificamente mirano a sviluppare strategie (sia tramite riflessione metalinguistica che automatizzazione di processi di deduzione e induzione) sono integrate nei moduli come *part-task practice* (cfr. 6.1.2, e alcuni esempi in 6.4.2), mentre quelle che mirano all'esercitazione di capacità di inferenza e di approssimazione costituiscono una buona parte dei *learning task* di ascolto e lettura – una collocazione favorita dalla struttura modulare e tematica delle unità didattiche e dalla prossimità culturale dei materiali autentici all'utenza primaria elvetica. Non da ultimo, l'intera componente testuale istruzionale di 321via.ch (dalle espressioni usate nella navigazione fino alle consegne delle attività) è redatta in un italiano con il più alto numero di lessemi analoghi al francese e al tedesco; laddove ciò non è stato possibile, singoli sintagmi sono stati tradotti: l'utente può infatti visualizzare questa tipologia di *help option*⁶⁴ passando il mouse sulle parole sottolineate.

The screenshot shows a web interface for a vocabulary module. At the top, there is a green header with the number '3' and the word 'Vocabolario'. Below this, a text box contains the phrase 'comunicato stampa' which is underlined. A tooltip box appears over this phrase, displaying translations: 'D: Pressemitteilung', 'F: communiqué de presse', and 'E: press release'. Below the tooltip, there is a section titled 'Leggi questo comunicato stampa:' followed by a paragraph of Italian text about a television spot winning a prize. Below the text is a table with four columns: Italiano, Français, Deutsch, and English. The table contains the words 'primé', 'prämiiert', and 'honoured' in the French, German, and English columns respectively, with their Italian equivalents 'le prix' and 'der Preis' and 'the prize' in the 'Italiano' column. At the bottom of the screenshot, there is a paragraph of Italian text about sirens in Switzerland.

Italiano	Français	Deutsch	English
	primé	prämiiert	honoured
	le prix	der Preis	the prize

Figura 56: schermata di un *task* del modulo "Attenzione" di 321via.ch. Se l'apprendente passa il mouse sull'espressione "comunicato stampa" appaiono le traduzioni in tedesco, francese e inglese.

⁶⁴ Generalmente, permettere all'utente di livelli elementari di accedere a *help option* va a vantaggio del processo di apprendimento, a condizione che il numero di esse si riduca progressivamente a livelli superiori (Mohsen, 2016) – una raccomandazione che si ritrova anche nel modello delle 4C riguardo a *guidance* e *support* (cfr. 6.1.2).

4.4 Sviluppo di competenze interculturali

Nel titolo del presente lavoro si parla di “competenze interculturali dell’italiano in Svizzera”. A quale *linguaculture* (Agar, 1994) facciamo dunque riferimento (cfr. 4.4.1)? E cosa significa “competenza interculturale” (cfr. 4.4.2)? E in quale misura i materiali didattici di 321via.ch sono in grado di sviluppare consapevolezza interculturale o competenze interculturali (cfr. 4.4.3 e 4.4.4)? Tenteremo una risposta nei prossimi sottoparagrafi.

4.4.1 Per una visione pluricentrica

I materiali di 321via.ch, tematizzando la realtà italoфона in Svizzera e le sue molteplici manifestazioni, favoriscono l’accesso alle diverse comunità italofone elvetiche e ai contesti culturali dei suoi parlanti (cfr. Figura 16 a p. 32). Si tratta di un insieme estremamente eterogeneo che tuttavia, nella sua complessità, costituisce un epicentro di lingua e cultura italiana autonomo rispetto all’italianità dello Stato Italiano – un epicentro spesso ignorato sia nella maggior parte dei manuali per l’apprendimento dell’italiano L2/LS⁶⁵ sia anche in studi di didattica dell’italiano⁶⁶. Eppure, nella didattica di altre lingue quali l’inglese, il francese, lo spagnolo e il tedesco, si è da tempo affermata una visione pluricentrica, nella quale l’apprendente è invitato a scoprire le realtà socio-politiche in cui la lingua *target* è vitale – la “francophonie”, p. es., uno dei temi obbligati nell’insegnamento della lingua francese.

Ci si può chiedere perché, nella didattica dell’italiano, si è meno propensi a voler rappresentare la complessità dell’italofonia mondiale. Certamente i territori e le comunità italofone nel mondo sono meno numerose di quelle delle altre grandi lingue citate, e la Svizzera rappresenta l’unico caso significativo di Paese, oltre all’Italia, in cui l’italiano sia lingua ufficiale usata a livello nazionale (Pandolfi, 2017). Questo comunque non basta a spiegare l’assenza di una prospettiva pluricentrica proprio nella didattica dell’italiano LS – a maggior ragione visto che a) sin dal 2002 diversi elvetismi sono stati accolti nel dizionario Zingarelli (Zingarelli, 2012)⁶⁷, b) a livello mediatico il sito tvsvizzera.ch, online dal 2014, rende accessibile in parte dell’Italia del Nord il palinsesto della RSI prodotto in proprio (un servizio che rappresenta per gli italiani un’offerta complementare ai canali nazionali) e c) la storia italiana è caratterizzata da grandi fenomeni migratori.

Sarà interessante osservare l’evoluzione della questione nei prossimi anni. Forse

⁶⁵ Ignorate sono spesso d’altronde le realtà italofone delle restanti parti del mondo.

⁶⁶ Addirittura nello studio monografico sulla glottodidattica interculturale dell’italiano LS di Snaidero (2017) p. 153.

⁶⁷ I 34 elvetismi dell’edizione del 2012 sono elencati in appendice a Pandolfi (2017).

proprio materiali didattici come 321via.ch, facilmente fruibili in rete, e intesi come complementari ad altri monocentrici, potrebbero contribuire a tematizzare l'epicentro italofono elvetico nei contesti d'apprendimento di italiano LS di tutto il mondo. Tra gli insegnanti, essi potrebbero inoltre stimolare una riflessione sulla pertinenza di contenuti svizzero-italiani in lezioni di italiano LS anche oltre i confini elvetici (cfr. 5.1) – oltre che permettere un contatto con la realtà mediatica e con un "frammento di cultura didattica" di un Paese di lingua italiana. 321via.ch è infatti una manifestazione della cultura in cui nasce.

4.4.2 Definizioni di competenza interculturale

Le definizioni di competenza interculturale nella letteratura sull'argomento sono numerosissime – la maggior parte di esse la descrivono come la capacità di interagire in maniera efficace e appropriata con una cultura diversa dalla propria (Straub, Nothnagel, & Weidemann, 2010, pp. 16-17). Nel "Profilo della lingua italiana", a sua volta facente riferimento al QCER, le competenze interculturali si situano a livello di:

1. conoscenze ("conoscenza socioculturale", cioè conoscenza di valori, comportamenti sociali, ecc. e "consapevolezza interculturale", cioè consapevolezza di cosa accomuna e differenzia due culture);
2. abilità ("abilità interculturale", cioè capacità di entrare in contatto con un'altra cultura e "saper essere", cioè la capacità di creare un personalità interculturale);
3. atteggiamenti ("saper imparare", cioè saper affrontare nuove esperienze") (cfr. Spinelli & Parizzi, 2010, pp. 137-138).

Non essendo tuttavia le definizioni di "competenza" o "conoscenza", "consapevolezza" o "sensibilità" interculturale uniformemente condivise, negli studi si reperiscono numerosi modelli che tentano di rispondere a domande come "cos'è", "come si raggiunge", "come si può insegnare" l'interculturalità. Presentiamo qui un *excursus* su alcuni lavori volti a definire sia la competenza o sensibilità interculturale in sé, sia gli approcci e i metodi didattici efficaci al suo sviluppo: questo ci permetterà di evidenziare alcuni "ingredienti essenziali all'educazione interculturale" ricorrenti. Considerando successivamente quali di questi sono integrabili o compatibili con il *setting* didattico di 321via.ch, sarà possibile definire in quale misura il nostro WBT sia in grado di contribuire allo sviluppo di competenze interculturali.

Alcuni modelli tentano di illustrare le tappe attraversate dall'individuo nello sviluppo della competenza interculturale, come il seguente proposto da Bennet. Egli afferma che, nello sviluppo della sensibilità interculturale, sei stadi segnano il passaggio

dell'individuo da una visione etnocentrica (in cui la propria cultura è al centro) a una visione etnorelativa (in cui si presuppone la presa di coscienza dell'esistenza e della natura di culture differenti, tra cui la propria).

Visione etnocentrica			Visione etnorelativa		
Negazione	Difesa	Minimalizzazione	Accettazione	Adattamento	Integrazione
Altre culture e differenze tra culture vengono ignorate, la propria è l'unica veramente percepita	Si riconoscono differenze stereotipate rispetto ad altre culture, la propria è ritenuta superiore	Le differenze vengono minimizzate, si riconoscono elementi universali che accomunano la propria cultura alle altre	Si accettano le differenze tra la propria e altre culture, si riconosce la propria appartenenza alla propria.	Si sviluppano atteggiamenti che permettono un'efficace comunicazione interculturale.	Si interiorizzano valori e atteggiamenti di altre culture, si è in grado di muoversi con agio in culture diverse

Tabella 20: riassunto del "Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)" (Bennet, 1993; Bennett, 2011).

Numerosi modelli descrivono poi le dimensioni della *linguaculture* (cfr. iceberg culturale più avanti), altri catalogano le componenti parziali necessarie al raggiungimento di competenza interculturale nella sua totalità – competenze parziali che a loro volta evidenziano gli ambiti di *savoir*, *savoir faire* e *savoir être* considerati rilevati ai fini dell'efficacia e dell'appropriatezza comunicativa interculturale. In alcuni può prevalere la dimensione cognitiva (che sottostà al modello di Roche citato più sotto) o affettiva, come in Neuner (1994, pp. 29-32), secondo cui per sviluppare competenza interculturale sono indispensabili:

1. la coscienza della propria identità e di come essa è condizionata da fattori socio-culturali: prendere coscienza dei filtri attraverso i quali si vede il mondo e di quanto questi possono impedire l'avvicinamento senza pregiudizi alla cultura straniera;
2. distanza dal proprio ruolo: saper cambiare prospettiva nell'osservare sé e la propria realtà, realizzare che l'immagine che ne hanno altri non è coincidente con la propria;
3. empatia: sapersi immedesimare in altre persone e prospettive, saper cogliere „la normalità della realtà straniera“;
4. tolleranza all'ambiguità: essere in grado di sopportare informazioni o situazioni polisemiche, contraddittorie o incomprensibili, senza reagire con aggressività, affrettati giudizi negativi o rifiuto.

Altri intendono poi la competenza interculturale come prodotto sinergico di numerose competenze parziali in ambito affettivo, cognitivo e comportamentale (Bolten, 2006).

Dimensione affettiva	Dimensione cognitiva	Dimensione comportamentale
<ul style="list-style-type: none"> • Tolleranza all'ambiguità • Tolleranza alla frustrazione • Capacità di gestire lo stress e di ridurre la complessità • Fiducia in sé stessi • Flessibilità • Empatia, distanza dal proprio ruolo • Assenza di pregiudizi, apertura, tolleranza • Basso etnocentrismo • Accettazione e rispetto delle altre culture • Disponibilità all'apprendimento interculturale 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensione del fenomeno culturale (percezione, pensiero, atteggiamento, comportamento, azioni) • Comprensione delle interrelazioni tra comportamenti in altre culture • Comprensione delle interrelazioni tra comportamenti nella propria cultura • Comprensione delle differenze culturali tra persone interagenti fra loro • Comprensione delle particolarità di processi di comunicazione interculturali • Capacità di comunicare a livello metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desiderio di e disponibilità a comunicare (nel senso di avviare un comportamento orientato alle caratteristiche elencate nella colonna "dimensione affettiva") • Capacità di comunicare • Competenza sociale (saper instaurare rapporti e fiducia nei confronti dell'interlocutore di cultura straniera)

Tabella 21: le tre dimensioni della competenza interculturale (traduzione propria dello schema di Bolten, 2006, p. 68, riprodotta con il permesso dell'autore).

Sono generati perlopiù nell'ambito della ricerca didattica delle lingue straniere i modelli che pongono al centro delle competenze interculturali la dimensione comunicativa: in essi la componente cognitiva è dominante, come ben illustra il modello di Balboni e Caon. La seguente rappresentazione presenta inoltre alcuni ambiti di manifestazione di *critical incident* (Balboni, 2015, p. 6).

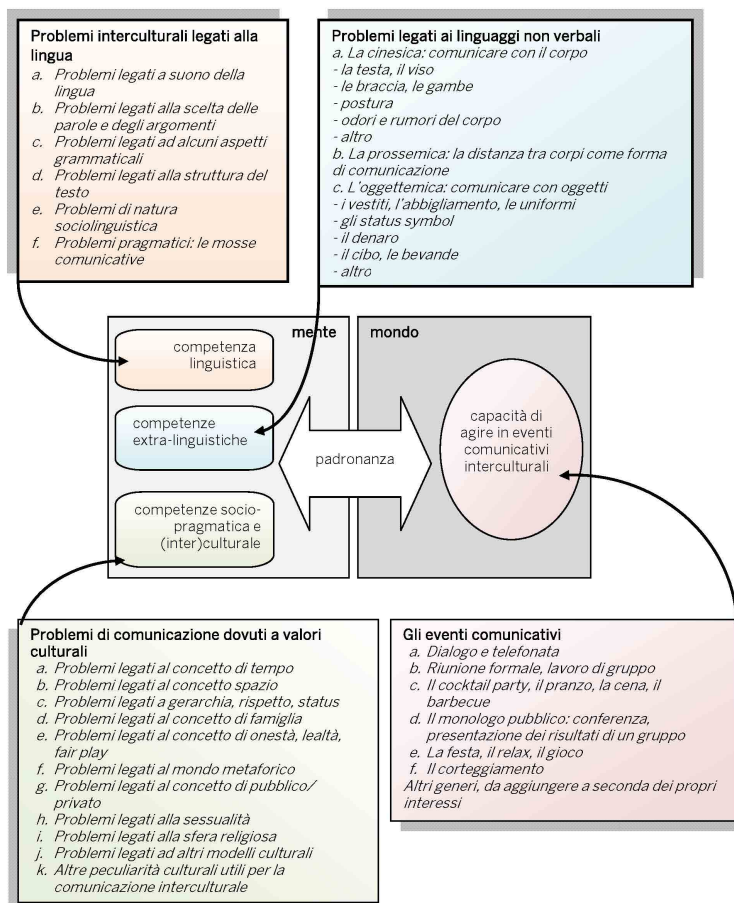


Figura 57: il modello descrittivo di comunicazione interculturale di Balboni, particolarmente adatto a illustrare le aree di potenziali *critical incident* (immagine riprodotta con il consenso dell'autore, cfr. Balboni, 2015, p. 6).

Dallo schema risulta evidente quanto sia rilevante, nell'ambito delle competenze sia linguistiche che socio-pragmatiche e (inter)culturali, la dimensione pragmatica, per la quale si rimanda a studi specifici (Bettoni, 2014; Mariani, 2015).

A livello operativo, infine, numerosi studi propongono modelli didattici che illustrano la modalità di acquisizione delle competenze parziali, considerando le premesse necessarie, le tappe, gli ausili disponibili e le strategie didattiche più idonee, ecc. Tali descrizioni di unità didattiche, suddivise in fasi volte a ottimizzare il processo cognitivo dell'apprendente, sono frequenti nella letteratura. A titolo di esempio, riportiamo quello di Roche, poiché ben illustra a) il ruolo dell'esperto e b) la necessità di entrare in contatto diretto con la *linguaculture* (Roche, 2001, pp. 50-52):

1. identificare elementi culturali e linguistici in comune tra L1 e L2/LS: anche se le differenze sono onnipresenti, l'intervento didattico evita di evidenziarle o di presentare stereotipi;
2. favorire incontri con elementi culturali e linguistici divergenti per favorire la presa di coscienza dell'esistenza della propria e dell'altra cultura: gli apprendenti sono invitati a formulare domande, l'insegnante risponde con cautela;
3. comparare atteggiamenti e visioni del mondo divergenti al fine di sviluppare una visione differenziata delle culture, inclusa la propria: si mira a far capire allo studente come pensa, più che ad apprendere come pensano altri;
4. analizzare e discutere approfonditamente visioni del mondo diverse: lo studente è portato ad accettarle, senza necessariamente farle proprie;
5. offrire all'apprendente l'occasione di effettuare un soggiorno prolungato nella cultura della lingua *target* per permettergli di sviluppare la capacità di alternare codici diversi e per offrire un terreno fertile per riflessioni su diverse visioni del mondo.

Altrettanto dipendente dalla figura di un esperto insegnante è il frequentemente citato modello delle cinque fasi di *active construction, making connections, social interaction, reflection, responsibility* (Liddicoat, Papademetre, Scarino, & Kohler, 2003, pp. 47-51). Altrettanto essenziale è considerato l'esperto (insegnante o *peer*) nelle attività e nei progetti didattici che favoriscono una "kulturkontrastierende Herangehensweise" (Snaidero, 2017, p. 162).

Riassumendo: la didattica interculturale è caratterizzata da una grande pluralità di approcci teorici e paradigmi d'insegnamento, non diversamente da quella della didattica delle lingue straniere dove, per le cinque competenze parziali d'ascolto, lettura, produzione monologica e dialogica e scrittura, sono stati sviluppati innumerevoli modelli didattici, che il pragmatismo ritiene combinabili. Nonostante la

grande pluralità, si riconosce tuttavia un denominatore comune: l'importanza, anzi, la presenza indispensabile di fasi in cui gli apprendenti reperiscono, discutono o riflettono su differenze (o sulle loro conseguenze) in presenza di un esperto. È necessario che l'apprendente assuma un ruolo attivo nella metariflessione (Straub, Nothnagel, & Weidemann, 2010, p. 24), una condizione che generalmente non richiede forzature: "students usually do not have urgent emotional needs tied to diversity in the foreign culture and tend to spontaneously adopt an analytical point of view on cultural matters" (Borghetti & Lertola, 2014, p. 425). L'*expertise* richiesta è tuttavia alta, sia essa situata a livello del materiale didattico o di chi lo veicola, l'insegnante: solo un esperto che si sia confrontato prolungatamente con la cultura degli apprendenti e con la cultura *target*, infatti, è in grado di sviluppare la "competenza critica" degli apprendenti, nel caso ideale in funzione di moderatore che pone, in contesti di classe, le giuste domande, invece di fornire risposte (Roche, 2001, pp. 164-165) e che sa tener conto dello stadio di sviluppo interculturale degli apprendenti stessi⁶⁸.

Costatiamo così che in 321via.ch mancano i presupposti sia per riflettere sulle differenze (sono infatti almeno due le comunità linguistiche svizzere a cui si rivolge, se non consideriamo poi il fatto che, trattandosi di un'*open educational resource*, gli utenti provengono da tutto il mondo) sia per interagire con un esperto, essendo la piattaforma un esempio di puro WBT.

Come si possono sviluppare allora competenze interculturali in un tale contesto? Ci aiuta a rispondere uno studio che analizza i *setting* didattici in ambito e-learning miranti allo sviluppo di competenza interculturale sviluppati negli ultimi decenni. Essi si distinguono in tre categorie (Bolten, 2010): quelli basati sull'istruzione (*learning by distributing*, per esempio in ambienti di *web based training*), quelli basati sull'interazione (*learning by interacting*, per esempio tramite *feedback* all'interno di un *learning management system*) e quelli basati sulla cooperazione (*learning by collaboration* tra *peer*, per esempio in blog). Nei secondi e nei terzi *setting* lo sviluppo di competenze interculturali passa attraverso momenti di riflessione e confronto con esperti⁶⁹, siano essi docenti o *peer* (come negli scenari in presenza descritti sopra). Nei casi di *learning by distributing*, invece, la riflessione individuale non accompagnata viene sollecitata dalla presentazione di *critical incident*, p. es. di un

⁶⁸ La competenza critica (che è al contempo premessa e obiettivo didattico per lo sviluppo di sensibilità interculturale) necessita, per svilupparsi costruttivamente, di un accompagnamento professionale da parte di un insegnante. I contesti di classe sono „der Beste Ort überhaupt, um eine kritische Kompetenz zu vermitteln und den Umgang mit Fremden zu lernen“, ammesse alte competenze critiche dello stesso insegnante che, nel suo ruolo „fungiert als Moderator oder Trainer, der eher fundierte Fragen stellt als Antworten gibt.“ Raggiungere una tale competenza richiede che l'insegnante sia disposto a confrontarsi direttamente e prolungatamente con la cultura *target* (per esempio nel corso della sua formazione professionale) e con la cultura dell'apprendente.

⁶⁹ Quanto l'interazione con un esperto o un coach sia centrale anche in ambito *e-learning* si evidenzia anche nelle raccomandazioni di Son e Park per il design di "language learning websites" (Son & Park, 2012).

malinteso.

Che questo non sia l'ambito privilegiato di 321via.ch è facilmente deducibile da quanto finora esposto. Ricordiamo che 321via.ch vuole "portare" la Svizzera italiana Oltralpe (cap. 2.5) attraverso materiali autentici pubblici e d'autore prodotti da e per madrelingua (cap. 3.1.1), materiali cioè in cui la prospettiva comparativa tra due culture può sì essere presente, ma raramente si presenteranno *critical incident* esenti da interpretazioni⁷⁰ – è più facile invece ricreare *critical incident* in materiali non autentici oppure ritrovarli in comunicazioni di natura privata, p. es. osservate dallo stesso apprendente nel contesto in cui avvengono.

Date dunque queste premesse, la domanda a cui si tenterà di rispondere è: un *setting* d'apprendimento in cui l'apprendente non abbia la possibilità di interagire con un esperto o un *peer*, né sia invitato a individuare "differenze" o sia confrontato con palesi *critical incident*, ma sia semplicemente messo a contatto con i materiali autentici che gli stessi italofoeni sul territorio elvetico consumano, ha un valore formativo al fine dello sviluppo delle sue competenze interculturali?

Non ci sono noti studi in materia, purtroppo, ma, se si intendono obiettivi didattici i descrittori del CARAP in Figura 55, le attività di 321via.ch hanno un ampio potenziale a livello dello sviluppo di *savoir*, *savoir être* e *savoir faire* interculturale. Nel seguente capitolo vedremo come.

4.4.3 Potenziale dei materiali autentici

Qualsiasi consumatore di media dovrebbe avere coscienza dei loro limiti, e tuttavia vale la pena ricordarlo: nei materiali autentici pubblici e d'autore (Tabella 16 a p. 81) la prospettiva verso la cultura *target* è distorta dai medesimi filtri (e tabù) che regolano la scelta e la modalità di trattazione di contenuti in qualsiasi produzione destinata a un ambito non privato, nonché da filtri inevitabilmente adottati da singoli giornalisti, informatori e autori – cosci o inconsci che siano (cfr. 4.1), come per esempio la volontà di veicolare una determinata immagine di sé e della propria cultura. Si tratta di filtri che in sé rappresentano elementi culturali potenzialmente rappresentativi di atteggiamenti e valori.

L'approssimazione alla realtà che ne deriva è una caratteristica inalienabile dei materiali mediatici autentici pubblici e d'autore che costituiscono l'input linguistico prevalente in 321via.ch. Anche assumendo che un utente la sappia riconoscere in essi (come anche nei media della propria lingua e cultura), gli sarà tuttavia più difficile distinguere le devianze rispetto alla realtà da una parte e rispetto alla propria

⁷⁰ Interpretazioni, p. es., degli stessi media che li presentano: un esempio è presentato in 6.4.2 (esempio 22) e ricorda il caso di un'imbarazzata traduzione dal tedesco all'italiano di una catena di supermercati elvetica.

linguaculture dall'altra⁷¹. Gli utenti di L2 che utilizzeranno 321via.ch avranno più facilità a valutare queste devianze poiché possono accedere anche a input privati (cfr. Tabella 16) e hanno più occasioni per accomodare la propria visione della cultura *target* grazie a altri input, nonché a interagire con la cultura stessa. L'apprendente di LS, invece, si trova perlopiù nella posizione di osservatore, se escludiamo occasioni di interazione fuori dal territorio con madrelingua o insegnanti o contesti didattici che stimolino un ruolo attivo e responsabile nei confronti del significato veicolato dal significante in LS⁷².

Nonostante i limiti appena evidenziati, dei quali una didattizzazione che evidenzia filtri palesi può rendere conto, i materiali autentici permettono comunque di entrare in contatto con un ampio spettro di elementi e caratteristiche della cultura *target*. Un ambito privilegiato, e forse anche scontato, sono gli input riferiti alla "Landeskunde"⁷³. Alcuni di essi sono *realia*, ovvero (usando un termine proprio alle scienze della traduzione) realtà materiali o immateriali specifiche di una data cultura, che in contesto svizzero si manifestano volentieri negli elvetismi (cfr. 2.1.2). Attraverso i media e i loro contenuti di *Landeskunde*, quindi, l'apprendente in 321via.ch parrebbe doversi accontentare di uno sguardo sulla cultura *target* limitato alla punta dell'iceberg culturale (il modello di Edward T. Hall del 1976, rielaborato da Adam Chase, su cui si basa lo studio di Roche 2001, p. 20).

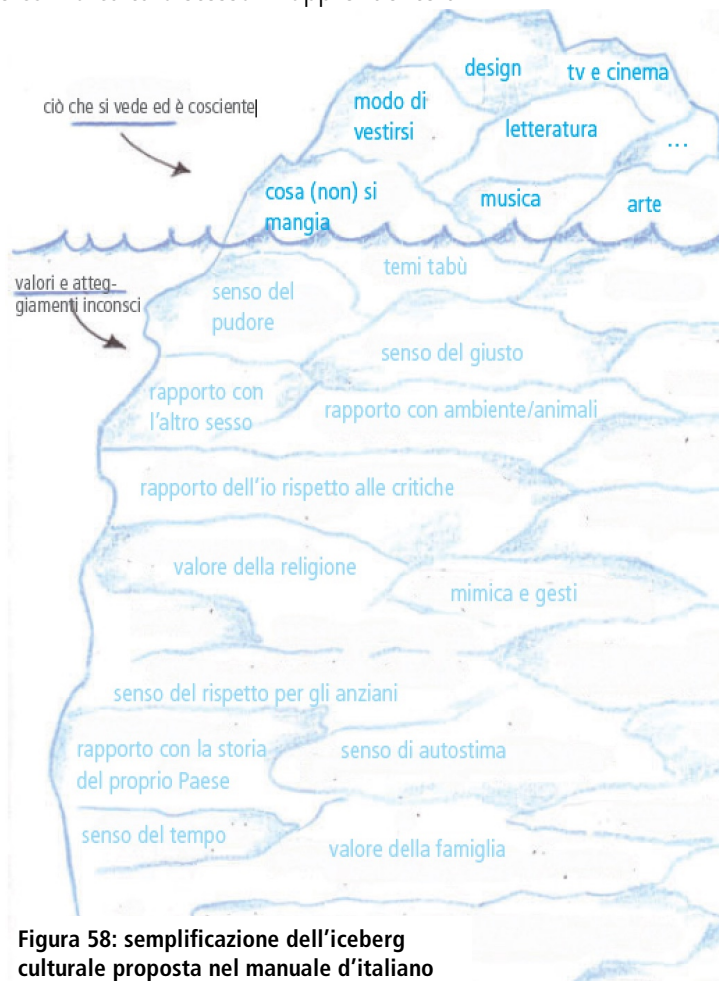


Figura 58: semplificazione dell'iceberg culturale proposta nel manuale d'italiano "Tracce" (Alloatti, Heierli, & Tarantino, 2012-2013, unità 12, p. 38)

⁷¹ "[...] il sistema mediale viene a produrre simboli culturali che diventano un patrimonio condiviso provocando un cambiamento di prospettiva, cambia il modo di porsi nei confronti della realtà, in una dimensione cognitiva. I media diventano agenti di socializzazione e soprattutto soggetti che producono cultura, aiutano a costruire un'immagine della realtà e a interpretarla. Tutto questo fa sì che si venga a contatto con realtà già lette e riprodotte da altri; per questo diventa necessario imparare a distinguere fra vero e verosimile. Ciò che la televisione propone è verosimile perché il pubblico osserva il fenomeno come viene letto dagli altri. Solo attraverso l'analisi del contenuto è possibile mettere a tema ciò che viene presentato e attraverso quali filtri" (Fabio & Giannatiempo, 2004, p. 35).

⁷² Che questo sia possibile si evince da uno studio di Borghetti e Lertola (2014, p. 430) sul potenziale didattico di attività di sottotitolaggio per lo sviluppo di consapevolezza culturale e interculturale.

⁷³ Un termine che non trova un corrispondente perfetto in italiano (in inglese si avvicina a *background studies* e in francese *civilisation* (Bettoni, 2014, p. 228). Con *Landeskunde* si intende l'insieme di *savoir* relativo alla storia, alla geografia, all'arte, alla letteratura, alle istituzioni, alle pratiche di vita, alle norme sociali, ecc. di un territorio.

Non è propriamente così, se consideriamo che i materiali autentici pubblici e d'autore permettono di osservare anche tratti di livelli più profondi: "Authentische Texte verkörpern die gesamte soziale Realität und damit auch die impliziten Aspekte der Zielkultur"⁷⁴ (Roche, 2001, p. 119). Tali aspetti impliciti (pur con le riserve dovute al carattere verosimile dei media si cui sopra) corrispondono ai tratti culturali sommersi nel modello dell'iceberg culturale: invisibili o solo parzialmente accessibili coscientemente, sono al contempo difficili da individuare. Anche agli stessi appartenenti a una *linguaculture* occorre una più o meno sviluppata coscienza culturale per poterli esplicitare.

Quando le differenze rispetto a un'altra cultura non possono essere incontrate e vissute nel quotidiano (come in contesto di L2), è il confronto, il "reperire differenze", che può permettere di isolarli e di capirli tramite la mediazione di un esperto. Tuttavia, se p. es. da una parte è facile tematizzare diversità nei comportamenti prossemici, dall'altra una grande varietà di atteggiamenti, valori o tabù richiedono un'alta sensibilità interculturale per essere percepiti coscientemente e si rischia, ogni qualvolta si tenta di descriverli verbalmente, di generalizzarli o stereotiparli. Il rischio è tanto più grande quanto più vicine sono le culture oggetto del confronto: per esasperare il concetto si pensi a un confronto tra "piemontesi" e "lombardi" da una parte e "francesi" e "giapponesi" dall'altra. Una simile vicinanza è data nel *target* primario di 321via.ch, se si pensa alla comune identità nazionale di svizzeri francesi e svizzeri tedeschi da una parte e di svizzeri italiani dall'altra. Questo ci porta a chiederci se, a prescindere dalla presenza o meno di un esperto, e a seconda dell'ambito culturale da affrontare, è da preferire una didattizzazione "implicita" dell'elemento culturale (che porta cioè l'apprendente a osservare un certo oggetto, comportamento, gesto, ecc. senza ulteriori approfondimenti, commenti o valutazioni, con il rischio che l'apprendente non lo colga) oppure "esplicita", in cui egli non solo è portato a osservare, ma a riflettere, comparare e a esprimersi riguardo a essa (con il rischio di ancorare stereotipi e ricadere in erronee generalizzazioni, soprattutto negli aspetti più profondi dell'iceberg). Certamente l'esperto accompagnatore dell'apprendente potrà ovviare a questo problema relativizzando affermazioni conclusive, riferendole al proprio vissuto individuale oppure preferendo porre domande che dare risposte (cfr. nota 68). Seguire propositi simili in un WBT come 321via.ch impone tuttavia cautela: le istruzioni e le affermazioni in un ambiente di apprendimento in cui l'utente interagisce col software perdono la dimensione personale e soggettiva. Non sono discutibili, nel senso che non vi è occasione per discuterle, e possono con ciò essere percepite come non discutibili, nel senso di non negoziabili o relativizzabili. Altrettanto problematici sarebbero degli inviti alla riflessione senza "risposta": l'utente resterebbe nella poco gratificante attesa di

⁷⁴ Traduzione mia: „I testi autentici rappresentano/incarnano tutta la realtà sociale e quindi anche gli aspetti impliciti della cultura target.“

verificare le proprie ipotesi – un fenomeno incompatibile con il carattere di *edutainment* della risorsa didattica (cfr. 6.1.1.3).

Ecco perché si è imposta una didattizzazione implicita, in cui è delegata alla competenza critica di ogni apprendente la responsabilità di riflettere su analogie e differenze tra la cultura italoфона svizzera e la propria – una riflessione che può tuttavia essere favorita e stimolata dalla presenza, in uno stesso modulo, di più materiali autentici riferiti a uno stesso tema: tale varietà garantisce una polifonia di prospettive che, a sua volta, può incoraggiare la riflessione su tratti culturali convergenti o divergenti – e può aiutare gli apprendenti a “capire meglio la Svizzera”, un obiettivo che, stando allo studio di Grin, i curricula di lingue nazionali delle scuole svizzere non riescono a raggiungere⁷⁵. Evitare di presentare *cliché*, anche con queste precauzioni, non è tuttavia possibile: siamo coscienti del fatto che la stessa selezione del materiale autentico didattizzato in 321via.ch può veicolare stereotipi⁷⁶.

4.4.4 Potenziale delle attività didattiche

Un altro contributo essenziale allo sviluppo di competenze interculturali parziali si evince considerando *come* i materiali autentici sono stati didattizzati.

Da una parte, mirando all'*edutainment*, le attività didattiche sono calibrate in funzione del livello linguistico dell'apprendente, in modo da permettergli un'esperienza d'apprendimento gratificante (cfr. 6.1.1.3); dall'altra non si può dimenticare che in esse l'apprendente si confronta con input linguistici complessi destinati a italoфoni. Essi richiedono la capacità di sopportare, senza sviluppare aggressione o rifiuto, la frustrazione causata dall'incomprensione di parti di testo o lo stress derivante dall'intenso sforzo cognitivo richiesto, p. es., nel ridurre la loro complessità per svolgere attività di comprensione globale o dettagliata. All'utente si richiede, insomma, tolleranza all'ambiguità, una competenza centrale in diversi modelli (cfr. Bolten o Neuner citati sopra).

La didattizzazione dei moduli di 321via.ch mira a offrire all'apprendente gli strumenti necessari per svilupparla. Secondo Roche (Roche, 2001, pp. 163-164), l'apprendente necessita di adeguate strategie per affrontare la complessità dei testi autentici con cui è confrontato nella cultura della lingua *target* (diverse varietà linguistiche incluse). Tali strategie sono necessarie per preparare l'apprendente a reagire all'imprevisto (House, 1999). Per ovviare allo “spaesamento” (espressione calzante), in molti materiali didattici la lingua e la cultura straniera vengono “coltivate in serra” e

⁷⁵ Solo il 18% dei giovani svizzeri afferma che l'insegnamento della lingua nazionale ricevuto a scuola “mi ha aiutato a capire meglio la Svizzera” (Grin, Amos, Faniko, Fürst, Lurin, & Schwob, 2015b, pp. 277-284).

⁷⁶ Un esempio è la frequenza di moduli in cui si presenta la bellezza del paesaggio svizzero-italiano, quasi 321via.ch avesse un mandato di promozione turistica. In questo caso si è sacrificata una rappresentazione differenziata del territorio a un altro degli obiettivi di 321via.ch: quello di generare curiosità nell'apprendente – una curiosità che vuole favorire il desiderio di occasioni di contatto anche al di fuori del contesto didattizzato.

tematizzate tramite materiali non autentici che comportano rappresentazioni spesso stereotipate della cultura *target*, a cui si affiancano rappresentazioni altrettanto semplificate sul piano della comunicazione verbale (in particolare nella pragmatica, nella semantica e nella grammatica, Roche, 2001, p. 16). In 321via.ch la didattizzazione non semplifica, ma evidenzia e isola dei *chunk* rilevanti (frequenti o produttivi), valorizzando pertanto la dimensione pragmatica dell'interculturalità (Mariani, 2015).

Sviluppando tolleranza all'ambiguità, l'apprendente sarà favorito in contesti di apprendimento non formale⁷⁷ e, forte delle altre competenze acquisite (cfr. la seguente tabella), potrà più facilmente consumare autonomamente media in italiano.

Il fatto che 321via.ch...	implica...	Potenziale
... presenti un alto numero di tematiche di <i>Landeskunde</i> (cucina, letteratura, arte, architettura, economia, luoghi, natura, personaggi, scienza, scuola, sport, storia...)	... un'occasione, per l'utente, per iniziare a conoscere e familiarizzarsi con il "vicino" italofono, arricchendo al contempo il bagaglio di impliciti culturali della <i>linguaculture</i> utili in occasioni di contatto	L'utente arricchisce il proprio bagaglio di impliciti culturali della <i>linguaculture</i> con tratti culturali della "punta dell'iceberg". Completando progressivamente la sua "mappa mentale" il suo grado di orientamento culturale aumenta (dimensione del <i>savoir</i> e del <i>savoir être</i>).
... miri all' <i>edutainment</i> , proponendo in particolare materiali autentici che illustrano aspetti sorprendenti dell'italofonia svizzera	... la facilità di generare, nell'utente, emozioni positive e reazioni di sorpresa nei confronti della <i>linguaculture target</i> .	L'utente ha la possibilità di sviluppare un atteggiamento di curiosità, apertura e rispetto nei confronti della Svizzera italiana e degli italofoeni in Svizzera (dimensione del <i>savoir être</i>), eventualmente addirittura la curiosità per un incontro.
... sia un WBT in cui l'utente interagisce solo con il software (in mancanza di tutori o <i>peer</i> con funzione di esperti)	... la difficoltà di sollecitare l'utente a una metariflessione su determinati tratti culturali.	
... proponga all'utente una moltitudine di materiali testo/audio/video autentici (=input linguistici prodotti in italiano elvetico per italofoeni in Svizzera)	... la pressoché totale assenza di <i>critical incident</i> o malintesi che facilitino la metariflessione contrastiva dell'utente	L'utente ha la possibilità di calarsi nella prospettiva del consumatore di media della <i>linguaculture target</i> senza essere forzato a focalizzare la sua attenzione sulle differenze.

⁷⁷ Lerner, die nur mit reduzierter Varietäten der Zielsprache konfrontiert wurden, sind in der Regel nicht an den Umgang mit Ambiguität (Ambiguitätstoleranz) gewohnt. Sie sind nicht mit autonomen, nicht-linearem, konstruktivem und rekursivem Denken, Lernen und Arbeiten gewohnt. Diese Fertigkeiten sind aber erforderlich, wenn Lerner tiefere Einblicke in die Materie bekommen und ermutigt werden wollen, ihren SPRACHERWERB selbständig nach dem Unterricht fortzusetzen." (Roche, 2001, pp. 163-164). Traduzione mia: *Apprendenti che sono confrontati con un ridotto spettro di varietà della lingua target non sono generalmente abituati a gestire l'ambiguità (tolleranza all'ambiguità). Non sono abituati a pensare, apprendere e lavorare in maniera autonoma, non lineare, costruttiva e ricorsiva. Queste competenze sono tuttavia indispensabili allorché gli apprendenti hanno la possibilità di ulteriormente approfondire il soggetto di studio e vengono incoraggiati a dare un seguito al proprio apprendimento linguistico dopo le lezioni in maniera autonoma.*

		Ne può derivare il positivo effetto di "riconoscersi" nell'altro e di ridurre la propria visione etnocentrica (dimensione del <i>savoir être</i>) e lo sviluppo di empatia inteso come il saper cogliere „la normalità della realtà straniera“ (Neuner, 1994, p. 31).
... sottoponga all'apprendente attività di comprensione di materiali autentici	... che l'utente debba gestire input solo parzialmente comprensibili e sviluppare strategie che gli permettano di gestire la complessità.	Attraverso delle attività calibrate che segmentano il macro-obiettivo "comprensione" in <i>task</i> di comprensione globale, selettiva e dettagliata, nonché attraverso attività interlinguistiche, l'utente può sviluppare tolleranza all'ambiguità (dimensione del <i>savoir être</i>).
... richieda all'utente un alto livello di attenzione nel processo di comprensione dei materiali autentici	... che l'intensità del processo cognitivo induca l'utente a individuare differenze e analogie rispetto alla propria <i>linguaculture</i> .	Anche se non esplicitati, tratti culturali della <i>linguaculture</i> possono, a seconda delle premesse personali, affettive e cognitive, essere notati dall'utente (dimensione del <i>savoir</i>). Egli deve tuttavia tenere conto, nel valutarli, del contesto entro il quale il materiale autentico è stato prodotto per distinguere il vero dal verosimile, cfr. nota 71 (dimensione del <i>savoir</i> e del <i>savoir être</i>). Vedi anche qui sotto.
... nello stesso modulo di 321via.ch sono presenti più fonti autentiche sullo stesso tema	... una pluralità di prospettive.	L'utente può relativizzare ipotesi eventualmente fatte (vedi riga sopra) e rivedere le sue valutazioni (dimensione del <i>savoir</i> e del <i>savoir être</i>).
... proponga all'attenzione dell'utente <i>chunk</i> linguistici presenti nei materiali autentici	... la possibilità, per l'utente, di comprenderne puntuali contesti d'uso.	L'utente conosce contesti d'uso autentici di espressioni linguistiche caratteristiche di una <i>linguaculture</i> (potenziale <i>savoir faire</i>).

Tabella 22: ambiti di possibile sviluppo di competenze interculturali all'interno di 321via.ch

Riassumendo: le componenti della competenza interculturale che i materiali didattici di 321via.ch possono essere in grado di esercitare sono sì limitate (si situano infatti nell'ambito del *savoir* e del *savoir être* e, con poche eccezioni, a livello linguistico-

pragmatico, al *savoir faire*), ma al contempo sono essenziali per lo sviluppo di una competenza interculturale intesa come multidimensionale⁷⁸.

4.5 Implicazioni principali dell'analisi degli obiettivi per il design di 321via.ch

Nei precedenti paragrafi abbiamo potuto ulteriormente specificare i macro-obiettivi didattici sommariamente definiti all'inizio di questo capitolo. Essi sono:

1. il rafforzamento di competenze ricettive per favorire una rapida progressione e un plurilinguismo ricettivo;
2. il rafforzamento di competenze interlinguistiche ai fini di sviluppare la capacità di riflessione metalinguistica e l'automatizzazione di processi di deduzione e induzione;
3. il rafforzamento della tolleranza all'ambiguità nei confronti di documenti autentici, al fine di abilitare l'apprendente ad affrontare con successo le sfide poste da contesti immersivi (contatti con parlanti italofofoni o soggiorni in aree italofofoni);
4. il rafforzamento di una visione pluricentrica dell'italofonia in cui l'italiano elvetico ha pari dignità rispetto all'italiano d'Italia;
5. lo sviluppo di curiosità e empatia nei confronti della Svizzera italiana e degli italofofoni negli altri territori linguistici, favorito dall'incremento di conoscenze culturali sulla loro realtà – che, a loro volta, possono incrementare la capacità di sapersi meglio orientare nella rispettiva cultura.

L'uso di materiale autentico ha un indubbio potenziale intrinseco per il raggiungimento di questi obiettivi, ma di per sé non garantisce contesti d'apprendimento efficaci – efficacia che dipende da quanto il design didattico riesce a sfruttare il potenziale insito nel materiale stesso rispetto al *target* (cfr. 5) e ai micro-obiettivi didattici dei *learning object* (cfr. 6). Ecco perché è necessario:

→ usare materiali autentici della Svizzera di lingua italiana che presentano elementi culturalmente marcati. Si è coscienti che alcuni di essi presentano elementi di *Landeskunde* con l'obiettivo di promuoverli (cfr. nota 76). Un tale "*marketing*" ha sicuramente il difetto di non rappresentare tutto lo spettro della realtà, ma ha d'altronde il pregio di destare curiosità verso "l'altro", in linea con l'ultimo obiettivo sopra descritto;

→ scegliere materiali che non perdano facilmente d'attualità, non potendo garantire la pubblicazione frequente di nuovi moduli didattici;

⁷⁸ Nel corso della valutazione formativa del prototipo è stata implementata una nuova funzione tecnica che amplia il potenziale didattico dei materiali di 321via.ch ai fini dello sviluppo di competenze interculturali (cfr. 7.3) prevedendo materiale didattico extra da usare in contesti d'apprendimento guidati da un esperto.

→ creare un *setting* didattico che supporti processi cognitivi complessi implicati dall'uso di materiale autentico ai livelli A1-B2. Tali processi possono superare quelli previsti al rispettivo livello linguistico dal PEL III. Ecco perché, nella didattizzazione, è necessario fare affidamento a un modello di *instructional design* costruttivistico, adatto a contesti di *problem solving*, come quello descritto in 1.5.2. Esso è in grado di sostenere processi di sviluppo di strategie di comprensione interlinguistica e prevede aiuti adeguati;

→ permettere sì di allenare la tolleranza all'ambiguità nel corso del consumo di materiali autentici, ma al contempo sostenere il processo con opportune *help option* nelle attività didattiche e istruzioni dei *task* chiare e semplici, ricche di lessico condiviso in più lingue.

→ mirare a sviluppare, in ambito interculturale, quei *savoir*, *savoir faire* et *savoir être* che non prevedono la presenza necessaria di *peer* o *coach* – evitando p. es. domande aperte con risposta preconfezionata/assente, ma tentando di stimolare lo sviluppo spontaneo di riflessione interculturale;

→ limitare i moduli di 321via.ch ai livelli A1-B2. Anche se, ai fini dello sviluppo di competenze interculturali, moduli a livelli più alti sarebbero auspicabili, si ritiene che apprendenti di livello B2+ (livello chiamato "di autonomia" dal punto di vista linguistico) siano in grado di consumare media autentici spontaneamente, anche in contesti non didattizzati;

→ variare nella scelta dei materiali autentici. Anche se si favoriscono documenti video (cfr. 3.4), occorre rappresentare lo spettro mediatico tramite testi, immagini e audio. Potenziale e difetti di ogni singolo materiale (intrinseci, p. es. a livello della qualità linguistica, o estrinseci, p. es. rispetto alla complementarietà dei materiali usati nello stesso modulo) sono esaminati caso per caso e valutati in funzione di tutti gli obiettivi qui sopra riassunti.

5 Target, contesti d'uso e risorse

5.1 Stakeholder e utenti

Chi è il *target* di 321via.ch e in quale contesto ne farà uso? Come illustrato nel paragrafo 1.1, la piattaforma fornisce una soluzione a una problematica evidenziata da alcuni insegnanti di italiano di Svizzera: la mancanza di materiale didattico per "portare la Svizzera italiana in classe". L'analisi operata nei primi capitoli di questo lavoro mostra tuttavia che lo spettro di problematiche e conseguenti bisogni è ben più complesso, in dipendenza dalla prospettiva dei diversi *stakeholder*.

Con *stakeholder* si intendono le persone o gli enti coinvolti attivamente nel progetto per proprio interesse o per contingenza, e cioè:

1. il sottoinsieme di insegnanti composto da coloro che, durante il convegno "Italianno" o indipendentemente da esso, avevano espresso il desiderio di disporre di materiale didattico sulla Svizzera Italiana: alcuni sono un gruppo di interesse, altri invece, avendo avuto un ruolo attivo nell'impostare il progetto, sono suoi iniziatori;
2. la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica istruzione che ha raccomandato il finanziamento di 321via.ch all'Ufficio Federale della Cultura;
3. la Confederazione che, attraverso le sue leggi e i suoi uffici (l'Ufficio Federale della Cultura, l'Ufficio della Delegata Federale al plurilinguismo, cfr. 1.1 e 6.2.2) ha finanziato il progetto;
4. la Radiotelevisione Svizzera italiana e gli altri media diventati nel corso del tempo partner del progetto concedendo l'utilizzo dei propri documenti a titolo gratuito⁷⁹;
5. il gruppo di insegnanti-autori che sa/può usare il software di 321via.ch anche nel suo *back end* per produrre nuovi moduli didattici.

L'utente, invece, è colui che usufruisce della piattaforma didattica 321via.ch nel suo *front end* (interfaccia utente). Sono in questo senso "utenti":

- gli apprendenti di italiano L2/LS che usano 321via.ch come risorsa didattica per l'apprendimento della linguacultura italiana specificamente elvetica o generica (utenti primari e secondari);
- gli insegnanti che integrano il materiale di 321via.ch nella loro programmazione didattica attraverso il *front end* della piattaforma (utenti-intermediari primari e secondari).

La definizione più dettagliata dell'utenza primaria e secondaria si evince dagli obiettivi degli *stakeholder* coinvolti e dai loro bisogni evidenziati nei capitoli precedenti.

⁷⁹ A cui va il più sentito ringraziamento per la disponibilità e la collaborazione al presente progetto, e senza i quali quest'ultimo non avrebbe potuto essere realizzato.

Ricordiamo allora che per gli *stakeholder* in ambito politico-linguistico il progetto 321via.ch rappresenta soprattutto un contributo al rafforzamento della visibilità della terza lingua nazionale fuori dal suo territorio, volto a rafforzare la comprensione oltre le frontiere linguistiche (e con ciò la coesione nazionale) attraverso l'acquisizione di competenze e conoscenze linguistiche e culturali. Nell'ottica degli *stakeholder* nell'ambito della didattica dell'italiano L2/LS, invece, la creazione dell'offerta didattica di 321via.ch sopperisce a una mancanza specifica di materiale didattico sulla realtà italoфона svizzera basato su media autentici. Se ne deduce che l'utenza primaria a cui il progetto 321via.ch deve rivolgersi è:

1. appartenente alle comunità linguistiche svizzere tedesche, francesi e romance (a cui si offre uno sguardo Oltralpe e sulle comunità italofone nei propri territori);
2. composto da oriundi nella Svizzera tedesca, francese e romancia (che possono così ritrovarsi rappresentati in parte dei contenuti della piattaforma, oltre che conoscere altre comunità italofone svizzere);
3. di madrelingua non italiana in territori italoфoni svizzeri (a cui si propone un accesso facilitato alle realtà linguistiche e culturali nonché ai media che li circondano).

Affinché poi gli effetti educativi di 321via.ch abbiano una portata più ampia possibile e il rapporto "investimenti/profitti" legati alla soluzione didattica sia positivo, occorre che l'utenza primaria sia più numerosa possibile. Questo implica un ampio spettro di:

- a. età (dal giovane all'anziano)
- b. attività principale (studio, lavoro, ricerca di lavoro, pensione)
- c. curriculum d'istruzione (dalla scuola dell'obbligo all'educazione terziaria)
- d. ambiti di interesse (sport, letteratura, tecnologia, ecc.)
- e. competenze pregresse (tuttavia limitate all'ambito A1-B2, ovvero i quattro livelli che premettono il raggiungimento dell'autonomia (cfr. 4.2.2) e che sono richiesti ai quadri medi e alti nell'ambito dell'Amministrazione federale (cfr. 2.2.1).

Di riflesso, anche per quanto riguarda l'utente-intermediario primario (l'insegnante di italiano in Svizzera) si mira a rendere il prodotto finale di interesse per i profili più diversi, nativi o meno (cfr. 2.3.7). Affinché l'insegnante possa accogliere nei suoi corsi i moduli di 321via.ch, occorre incontrare anche i suoi bisogni. Nell'ottica della necessità di variare o ampliare le attività didattiche dei corsi, si devono rendere visibili possibili punti di tangenza tra il suo curriculum e 321via.ch, p. es. tramite la funzionalità di ricerca avanzata (dove l'insegnante che tratta temi culinari potrebbe cercare i moduli col tag "cucina"); colui che vuole differenziare il proprio insegnamento può somministrare moduli di livelli medio-alti ad apprendenti di madrelingua. Ciò può avvenire nel quadro di una formazione continua (cfr. 9.2.2.), in cui si presentano anche le differenti modalità d'uso di 321via.ch (plenum, individuale al computer, a casa, ecc.).

Da non trascurare, infine, sono gli utenti secondari, ovvero gli apprendenti di italiano di ogni regione del mondo che si avvicinano a 321via.ch con l'obiettivo di esercitare le proprie competenze linguistiche, e gli insegnanti che necessitano di materiali didattici per i propri studenti – entrambi anche senza particolari motivazioni a conoscere la realtà italoфона elvetica o a ampliare le proprie competenze in ambito culturale e interculturale in genere. Il fatto che, attualmente, l'insegnamento della lingua italiana abbia un taglio monocentrico (orientato quindi alla conoscenza della lingua e della cultura della sola Italia, cfr. 4.4.1), determina probabilmente l'ostacolo più grande alla presenza e alla permanenza dell'utenza secondaria sulla piattaforma. Senza opportune strategie di legittimazione⁸⁰, infatti, l'offerta didattica può facilmente essere sentita, dall'utente secondario o dall'utente-intermediario secondario, come estranea a un regolare curriculum per l'apprendimento dell'italiano LS⁸¹.

5.2 Contesti d'uso

Pur essendo stata ideata come un'offerta formativa per l'apprendimento autodidatta, l'artefatto didattico 321via.ch si è progressivamente orientato a incontrare anche le esigenze degli utenti-intermediari in contesti di apprendimento formali. Lo spettro dei contesti d'uso da considerare si amplia di conseguenza, e necessita che si considerino contemporaneamente:

- la motivazione intrinseca o estrinseca che guida l'utente nelle sue azioni;
- i contesti di apprendimento (in)formale in cui l'attività si inserisce;
- il contesto sociale in cui avviene l'apprendimento (individuale, tandem, gruppo, classe);
- l'intervallo o gli intervalli di tempo entro cui l'utente svolge attività;
- i dispositivi tecnologici a disposizione;
- il livello di autonomia (totale, parziale, guidata) nel corso dell'elaborazione dei contenuti didattici.

Queste variabili, combinate fra loro, danno luogo a numerosi scenari: un apprendente autonomo può p. es. aver scelto la piattaforma per il puro piacere di apprendere, ma

⁸⁰ Al momento non ancora messe in atto. Si tratta p. es. di pubblicazioni per insegnanti analoghe a Alloatti, Favre, Heierli, Lertola, Lurati, Piconi, and Somenzi (2016), oppure un video demo su www.321via.ch adattato a chi non raggiunge il sito dal territorio elvetico.

⁸¹ Alcuni aneddoti illustrano che è talvolta necessario legittimare l'utilità dei materiali di 321via.ch per utenti non svizzeri: chiedendo a uno specialista di didattica dell'italiano per stranieri di diffondere il *link* verso 321via.ch attraverso il proprio sito, egli prega la sottoscritta di specificare nel testo introduttivo al *link* "perché uno studente di italiano non svizzero dovrebbe utilizzare questo materiale, che sembra dedicato solo agli studenti svizzeri?". Un secondo aneddoto: sempre nell'ambito delle misure di promozione, il *link* a 321via.ch è stato diffuso tramite la *newsletter* dell'associazione francese di insegnanti di italiano; in un solo giorno, il sito ha registrato quasi 140 sessioni, ma alcuni commenti per e-mail lasciano presagire un'alta quota di *drop out*. Una collega di Montpellier scrive: „complimenti, il sito è fatto bene e le attività pure. Peccato (per indicarlo ai miei alunni) che sia specifico svizzero, ma conserverò il vostro indirizzo.”

disporre di poco tempo per farlo; un altro può essere stato forzato dal proprio superiore a svolgere attività per più ore; in un contesto di classe, l'insegnante può pretendere che tutti gli studenti svolgano uno stesso modulo contemporaneamente, oppure proporre i moduli come un'attività facoltativa (da documentare, p. es. nel proprio Portfolio Europeo delle Lingue). In presenza di una buona infrastruttura, gli studenti possono svolgere le attività ognuno davanti a uno schermo (o in due o più se usano un cavo audio sdoppiatore); l'insegnante può proiettare il modulo con il proiettore e far svolgere i *task* in plenum, o assegnare lo svolgimento di un modulo come compito a casa; sempre in contesti di classe, lo svolgimento di un modulo può avvenire in modalità *blended learning* (cfr. 7.3.2).

La soluzione didattica e tecnologica progettata per 321via.ch deve favorire il più alto numero possibile di contesti d'uso – facendo al contempo un uso oculato delle risorse a disposizione.

5.3 Risorse

5.3.1 Risorse tecnologiche

L'analisi delle risorse tecnologiche prospettata nel *proposal* inviato all'Ufficio Federale della Cultura prevedeva una soluzione informatica in grado di permettere la pubblicazione di circa 200 esercizi interattivi su un sito accessibile gratuitamente, che avrebbe limitato i costi a 1) il design del logo e del sito, 2) l'iniziale allestimento di una struttura in un CMS corrente, 3) la scelta di un *framework*, 4) lo sviluppo di eventuali ulteriori funzionalità degli esercizi, 5) l'allestimento e la manutenzione del server. La scelta era ricaduta sul *freeware* "Learningapps.org" (programmato presso l'Alta Scuola Pedagogica di Berna da Hielscher, 2012a), combinato con un CMS low cost come Weebly.com, nelle cui pagine *web* il LO delle Learningapps.org avrebbero potuto essere pubblicate tramite *embedding*. Poiché nel corso della progettazione (cfr. 6.1.1.2) era emersa la necessità di organizzare gli esercizi in moduli contenenti più LO, all'interno di un software in grado di registrare le attività dell'apprendente e di riassumerle in un portfolio individuale, oltre che di generare un certificato⁸², si sono ricercate soluzioni tecniche alternative. Dopo un'attenta valutazione di alcuni LMS (p.

⁸² Ecco alcune ragioni per cui le learningapps.org non hanno potuto soddisfare le esigenze di 321via.ch: esse non prevedono un account per l'utente, che pertanto non può visualizzare le attività già svolte né interrompere e continuare più tardi uno stesso modulo; nelle Learningapps.org le consegne appaiono solo all'inizio e non sono consultabili in itinere, salvo ricominciare l'esercizio; le Learningapps.org appaiono all'interno un frame di lunghezza limitata all'interno del quale occorre scrollare: la successione di più Learningapps.com scrollabili avrebbe inficiato l'orientamento. Le Learningapps.org non si possono stampare; in una serie di più domande a risposta multipla le risposte non sono visibili contemporaneamente e non possono pertanto essere lette prime di un ascolto. Altri software autore sono stati vagliati troppo tardi (p. es. adaplearning.org o la Flexomachine di Bonjourdefrance.com).

es. Moodle.org o Olat.org)⁸³, è emersa la necessità di disporre di un LCMS estremamente snello con un software autore tuttavia performante. Non essendo stata reperita una soluzione preesistente adatta a soddisfare le esigenze del progetto 321via.ch tra le più conosciute (p. es. ATutor), è stato dunque necessario sviluppare un LCMS in proprio.

5.3.2 Risorse di contenuto

Nell'ambito delle risorse materiali testo/audio/video, prima dell'inoltro del *proposai*, un accordo verbale ha permesso di appurare se la Radiotelevisione Svizzera Italiana era disposta a fornire materiale di sua proprietà a costo zero. Le successive contrattazioni con i responsabili del settore, miranti a ottenere un accordo scritto, hanno tuttavia evidenziato che la RSI avrebbe concesso l'uso dei propri materiali solo su una piattaforma in cui l'utente avrebbe potuto accedere ai materiali previa registrazione e uso di password – con la conseguente necessità di gestire l'iscrizione di utenti. La RSI ha inoltre dato accesso ai propri archivi solo tramite una chiavetta USB incompatibile con i sistemi operativi del team redazionale: le risorse accessibili ai redattori, pertanto, si sono limitate a quelle disponibili sul sito pubblico.

Il definitivo nulla osta a un uso gratuito dei materiali è stato chiarito in un complesso *iter*, divenuto snello solo a progetto terminato. Sia queste difficoltà che quelle legate alla necessità di ricorrere ad altri media autentici (non essendo sufficienti quelli del sito pubblico RSI), hanno determinato un discreto ma non critico investimento supplementare di risorse personali. Non solo: esse hanno avuto un effetto positivo sullo sviluppo del progetto stesso, favorendo una polifonia di fonti mediatriche e instaurando collaborazioni con numerosi altri partner (la rivista Cooperazione, p. es., o singoli registi e cantautori).

5.3.3 Risorse umane

Il principio di complementarietà nell'*expertise* del team redazionale che aveva portato a comporre il team iniziale ha continuato a guidare le scelte di personale anche quando alcuni collaboratori, per ragioni personali e professionali, hanno dovuto rinunciare al progetto dopo la sua approvazione. Mantenuto di dimensioni ridotte nella fase di progettazione, nella fase di sviluppo il team redazionale ha coinvolto nuovi redattori. Essendo questi ultimi perlopiù già molto impegnati professionalmente, e quindi non avendo potuto produrre più di uno o due moduli

⁸³ Essi sono stati esclusi per l'insufficiente flessibilità concessa dal software nel rappresentare in modo sufficientemente semplice i contenuti didattici. Esso "obbligano" infatti gli utenti a dover in primo luogo comprendere il loro *information design*. Programmando un LCMS *ad hoc* per 321via.ch si è comunque dovuto rinunciare a caratteristiche del software inizialmente considerate indispensabili, come p. es. l'alta garanzia di durabilità di un prodotto molto diffuso o sviluppato a più mani (di contro, il LCMS è stato creato da un solo informatico).

ciascuno, il team redazionale si è ampliato considerevolmente rispetto alla previsione iniziale, non comportando tuttavia un aumento di spesa.

5.3.4 Altre risorse

Essendo i redattori, il grafico e l'informatico tutti impiegati in istituzioni e ditte differenti, si è fatto uso di Google Drive per lo scambio di materiale. Per l'elaborazione dei contenuti ogni redattore ha usato software già in suo possesso, mentre solo alcuni redattori hanno acquistato software per l'elaborazione di multimedia. Infine il liceo scientifico "Mathematisch- Naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl" di Zurigo (www.mng.ch) ha messo a disposizione le risorse personali necessarie all'amministrazione dei fondi.

5.4 Implicazioni dell'analisi di utenti, contesti d'uso e risorse per 321via.ch

Mentre le analisi del *target* e dei contesti d'uso si sono svolte già nella fase iniziale e hanno permesso di formulare principi di design senza grandi ripercussioni sul budget del progetto, l'analisi delle risorse, in particolare di quelle legate alla soluzione tecnologica, ha necessitato adattamenti nell'*iter* di progettazione. È importante sottolineare che deviazioni di questo tipo sono altamente probabili in progetti che, come 321via.ch, non comprendono finanziamenti per le fasi di analisi e progettazione ma solo per la fase di sviluppo⁸⁴. Si noti tuttavia che anche progetti avviati successivamente a uno studio preliminare subiscono inevitabilmente adattamenti *in itinere*: il teorema dell'interdipendenza delle decisioni didattiche (Kerres, 2013, pp. 218-219), infatti, afferma che a) queste ultime sono tutte parimente importanti, b) non possono essere prese in un ordine prestabilito e c) ognuna ha un'influenza sull'intero processo di progettazione – il che determina un iterativo processo di adattamento di un parametro agli altri. Le decisioni didattiche prese dopo le analisi delle pagine precedenti vengono illustrate qui di seguito.

Precedenza all'utenza primaria

La definizione di un'utenza (sia insegnante che apprendente) prevalentemente elvetica è certamente restrittiva se si considera il potenziale della piattaforma 321via.ch per l'apprendimento della lingua italiana. È tuttavia prevedibile, per i motivi sopra addotti, che essa sia l'utenza prevalente.

⁸⁴ Ci si potrebbe in questa sede chiedere se non sarebbe stato più opportuno inoltrare dapprima un *proposal* per finanziare uno studio preliminare – *iter* che è stato rifiutato per diverse ragioni (rallentamento del progetto, minor probabilità di essere finanziati, eventualità di non essere finanziati a conclusione dello studio preliminare).

→ Laddove si è presentato un conflitto di interessi tra utenza primaria e secondaria, si è preferito perciò favorire la prima – la didattica si sofferma quindi su realtà anche particolareggiate dell'italofonia elvetica, nonostante queste siano probabilmente di interesse trascurabile per l'utenza secondaria.

Ampio spettro mediatico

Il "profilo utente" sopra descritto ha contorni molto ampi – analogamente al *target* dei *mass media*, in cui sono singoli formati e rubriche a incontrare interessi più specifici.

→ Nella selezione dei materiali da proporre all'apprendente, si è scelto di riprodurre l'ampio spettro mediatico e di selezionare contributi eterogenei per fonte, formato, temi, *target*, ecc. È interessante notare che anche l'accessibilità ridotta ai materiali RSI di cui sopra (cfr. 5.3.2) ha favorito l'utilizzo di supporti e fonti variati.

Accessibilità e reperibilità

Affinché l'offerta formativa 321via.ch realmente possa raggiungere la sua vasta utenza deve essere facilmente trovata, capita e usata.

→ Si è scelto di puntare su una navigazione intuitiva (cfr. 6.2) e, nella misura del possibile, di investire in misure di promozione (cfr. 6.5) e di rendere 321via.ch un'*open educational resource* reperibile anche su *OER-repository* internazionali (cfr. nota 88).

Anche per contesti di classe

I numerosi contesti d'uso impongono che i materiali didattici non richiedano la presenza di un insegnante – ma che neppure la ostacolino o escludano.

→ Sul piano dei contenuti, i moduli didattici devono poter essere elaborati da un apprendente autonomo e autodidatta. Considerando che in numerose scuole non è disponibile l'infrastruttura necessaria (*hardware, wifi*, ecc.), occorre che l'insegnante possa stampare moduli e soluzioni, e scaricare audio e video da somministrare tramite proiettore e altoparlanti (cfr. 7.3).

Strategia di motivazione

Numerosissimi profili di utenti e diversi contesti d'uso rendono difficile elaborare una strategia di motivazione che possa tenere conto dell'individuo e della situazione in cui si trova mentre usa la piattaforma 321via.ch. In particolare, laddove l'apprendente è autonomo e lo svolgimento di *task* non è imposto (p. es. da un insegnante o da un datore di lavoro), è indispensabile che l'offerta formativa sia sufficientemente attraente o rilevante da invogliare a trattenersi sul sito. Strategie elaborate a tal scopo non possono che portare vantaggio anche in contesti d'apprendimento di classe.

→ Si è scelto di dare grande spazio all'elaborazione di una strategia motivazionale volta alla riduzione della quota di abbandono e al potenziamento di un coinvolgimento emotivo positivo da parte dell'apprendente (cfr. 6.1.1.2).

Norme redazionali

La presenza di redattori impegnati nella redazione di uno o pochi moduli ha implicato un'alta frammentazione di ambiti di competenza nel gruppo.

→ Pur considerando i vantaggi di tale frammentazione (l'aumento globale di conoscenze e competenze), è stato necessario investire risorse umane nell'accompagnamento e nella coordinazione di questo processo di redazione "a più mani", al fine di garantire un prodotto finale unitario, pur nella sua modularità. I numerosi spunti di riflessione che questa attività ha fornito hanno generato la necessità di disporre di norme redazionali complete di facile consultazione, in grado di anticipare le difficoltà e le domande principali dei redattori (cfr. 6.3).

LCMS *ad hoc*

La necessità di creare un LCMS *ad hoc* ha richiesto un investimento finanziario imprevisto importante, ma ha anche implicato che il software autore fosse disponibile agli autori solo nell'ultima fase di progettazione e sviluppo di materiali didattici (cfr. 6, 6.2.1 e 7.1).

→ I problemi di budget hanno potuto essere contenuti rinunciando ad un design responsivo del LCMS (ovvero alla funzione che permette un adattamento grafico automatico dell'interfaccia a schermi piccoli o grandi). I problemi legati all'assenza del software autore in fase di sviluppo dei materiali didattici ha richiesto invece sia un adattamento nell'*iter* di revisione (cfr. 6.5) sia una definizione più dettagliata delle funzionalità dello stesso LCMS – come vedremo nel prossimo capitolo.

Diritti d'autore

Tre sono stati i fattori che hanno permesso di ottenere il diritto di riproduzione, all'interno della piattaforma 321via.ch, di testi, audio e video di media italofoeni elvetici: lo scopo educativo del progetto, il fatto che non fosse a scopo di lucro⁸⁵ e che l'accesso ai materiali resi disponibili avvenisse solo previa registrazione e *login*.

→ L'esperienza fatta nel progetto 321via.ch permette di raccomandare a chi voglia didattizzare materiali autentici tratti dai media di scegliere una modalità di pubblicazione che rispetti queste tre condizioni: in 321via.ch si è perciò rinunciato a permettere all'utente di accedere ai contenuti didattici anche senza registrazione. Affinché l'ostacolo della registrazione venisse ricompensato da un valore aggiunto interessante, si è scelto di valorizzare le attività dell'utente tramite una sezione chiamata "il mio portfolio", dove si possono visualizzare (e concludere) i moduli cominciati e si può stampare un certificato dei moduli finiti.

⁸⁵ Nella seguente definizione, 321via.ch è una OER: "Open Educational Resources (OER) are teaching and learning materials that you may freely use and reuse at no cost, and without needing to ask permission. Unlike copyrighted resources, OER have been authored or created by an individual or organization that chooses to retain few, if any, ownership rights." (AA.VV., 2017).

6 Progettazione, sviluppo e implementazione

La piattaforma 321via.ch offre agli utenti un *web based training* (WBT), cioè un ambiente di apprendimento con attività interattive accessibili tramite un browser attualizzato che favorisce forme di apprendimento autonomo e autoregolato nella scelta dei contenuti, nella gestione dei tempi (fasi di studio, intervalli, ripetizioni) e nella possibilità di verificare i progressi.

Il software, programmato *ad hoc*, ha le caratteristiche di un elementare LCMS che gestisce la pubblicazione di *learning object* (nel nostro caso moduli tematici composti da più *task*) e traccia il lavoro svolto dagli utenti in un portfolio personale. La creazione dei moduli avviene tramite un software autore, ovvero uno strumento che permette ai redattori (insegnanti di italiano L2/LS) di generare, sviluppare, testare e modificare i *learning object*. Qui illustriamo le riflessioni⁸⁶ che hanno determinato scelte didattiche e tecnologiche nella fase di progettazione e di sviluppo del prodotto finale, e più specificamente delle sue componenti principali: i contenuti didattici da una parte e la piattaforma operativa dall'altra. In questi due ambiti è stato opportuno seguire due processi distinti: altamente iterativo quello relativo ai contenuti didattici, prevalentemente sequenziale quello sul fronte tecnologico. Semplificando, i due ambiti d'azione si potrebbero così rappresentare:



Figura 59: il processo di progettazione e sviluppo dell'artefatto didattico di 321via.ch, iterativo, è qui rappresentato come una successione lineare di cicli per poter essere messo in relazione temporale con il processo di progettazione e sviluppo dell'artefatto informatico, la piattaforma operativa.

Le difficoltà insite nella concomitanza dei due *iter* risultano in gran parte dall'interdipendenza delle decisioni didattiche riguardo a software e contenuti didattici:

Der Unterschied zur Planung personalen Unterrichts ist zunächst und vor allem der, dass – wie bereits erwähnt – eine explizite und vollständige Planung in der Medienkonzeption vorliegen muss, die die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lerner und Medium (sowohl bei linearen als auch bei interaktiven Medien) vor der Nutzung

⁸⁶ Nell'ambito di questo processo, è doveroso segnalare la funzione ispirante e strutturante del volume "Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote" di Michael Kerres, un "manuale" per la creazione di ambienti d'apprendimento digitali che si differenzia da ogni altra pubblicazione con scopi analoghi per l'ampia rassegna di studi in ambito di didattica dei media (teoria), la riflessione sulle implicazioni di queste nella prassi e per la presenza di linee guida pragmatiche (Kerres, 2013).

vollständig beschreibt und damit - mehr oder weniger stark - festlegt. Die im personalen Unterricht spontan realisierbare Flexibilität, das Unterrichtsverhalten den aktuellen Bedingungen anzupassen, muss hier in einem Medium oder durch personale Betreuung implementiert werden. Dazu ist zu antizipieren, wie der Lerner sich im Umgang mit dem Medium verhalten wird. Zu jeder Information, Frage oder Darstellung ist u.a. zu überlegen: Werden die Adressaten die Darstellung verstehen? Was kann angeboten werden, wenn dies nicht der Fall ist? Wie kann an dieser Stelle die Motivation, die kognitive Aktivierung oder die soziale Kooperation gefördert werden? Dies zwingt zu einer deutlich aufwändigeren Planung als bei personalem Unterricht. Die Qualität möglicher Interaktion von Lernern mit dem Medium ist unmittelbar an die Medienkonzeption gekoppelt. (Kerres, 2005, p. 13)

Traduzione mia: "La differenza nella creazione di un'offerta formativa mediatica rispetto alla pianificazione di un'offerta formativa di carattere personale è dapprima e soprattutto, come già detto, una progettazione esplicitata e completa che descrive le possibilità di interazione tra apprendente e media (sia media interattivi che lineari) prima che queste avvengano e che quindi ne definisca l'intensità. La spontanea flessibilità che caratterizza l'insegnamento personale e che permette un adattamento del comportamento del docente alle contingenze del momento, deve essere invece implementata nei media o offerta in forma di tutoring. Ciò facendo, occorre prevedere come si comporterà l'apprendente. Nel progettare qualsiasi informazione, domanda o immagine occorre porsi domande come: "L'utente capirà l'immagine?" "E se così non fosse, quale aiuto gli può essere offerto?" "Come si possono favorire la motivazione, l'attivazione cognitiva e la cooperazione sociale?" Questo obbliga a seguire un processo di progettazione notevolmente più impegnativo di quello necessario per contesti d'insegnamento privati. La qualità dell'interazione dell'apprendente con i media è intimamente legata alla progettazione dell'offerta mediatica."

La decisione di far programmare una piattaforma applicativa *ad hoc* ha implicato la necessità di definire tutte le sue funzionalità in rapporto al design didattico scelto: quanto più quindi la fase di progettazione delle unità didattiche fosse stata avanzata nel momento di emissione del mandato di programmazione, tanto più sarebbe stato possibile evitare cicli di correzioni e inutili dispendi di risorse. Per raggiungere questo obiettivo, tuttavia, non è bastato progettare i contenuti didattici, ma si è rivelato indispensabile svilupparne perlomeno una parte per verificarne la validità nella prassi. Non è stato dunque sufficiente disporre di una "progettazione esplicitata e completa": occorreva raggiungere uno stadio di sviluppo già avanzato degli elementi più significativi e rappresentativi. Questo processo si è dimostrato particolarmente impegnativo per i redattori, vista in particolare la difficoltà a "immaginare" la forma interattiva digitale che il materiale didattico tradizionalmente composto su un programma di testo o su carta avrebbe assunto nel LCMS. Tuttavia, esso ha permesso di evitare di perpetrare errori basati su principi di design formulati nella fase di progettazione (cfr. p. es. nota 102), e ha favorito un atteggiamento flessibile allorché, nel corso della trasposizione dei contenuti nel software autore, si è rivelato necessario apportare modifiche ai contenuti didattici. Solo allora, infatti, gli autori hanno iterativamente potuto adattare le tipologie di *task* alle possibilità informatiche del LCMS, in parte rivedendo la definizione degli obiettivi didattici di singoli *task*⁸⁷. Seguendo l'*iter* appena descritto, il processo di progettazione e sviluppo del LCMS avrebbe dovuto concludersi circa a metà del percorso rappresentato in Figura 59. Dei

⁸⁷ Questo processo di continua calibrazione, che ha richiesto numerosi passaggi di revisione tra diversi membri del team redazionale, esemplifica il teorema dell'interdipendenza delle decisioni didattiche (cfr. 5.4).

ritardi sul fronte informatico, tuttavia, hanno impedito agli autori di fare uso del software autore fino quasi alla fine del progetto, allorché la maggioranza dei contenuti didattici erano già stati sviluppati (cfr. 7.1).

Nei prossimi sottoparagrafi illustreremo quali elementi hanno influito sulla progettazione e sullo sviluppo dell'artefatto didattico da una parte e dell'artefatto informatico dall'altra, soffermandoci su:

- la definizione della macro- e della microstruttura di 321via.ch (cfr. 6.1);
- le caratteristiche della piattaforma operativa (6.2);
- la guida per i redattori (6.3);
- degli esempi concreti (6.4);
- la descrizione della fase di implementazione (6.5);

tenendo conto delle considerazioni fatte nei capitoli precedenti rispetto alle implicazioni della politica linguistica ed educativa (cfr. 2.5), dell'analisi di materiali didattici simili (cfr. 3), degli obiettivi didattici (cfr. 4), dell'analisi di utenti, contesti e risorse (cfr. 5) nonché di una riflessione più generale dedicata alle possibilità di motivare l'apprendente a effettivamente usare 321via.ch (cfr. 6.1.1.1-6.1.1.3).

6.1 Contenuti didattici

La necessità di didattizzare testi autentici non ha implicato di per sé la struttura modulare tematica di 321via.ch – nel *proposai* del 2014 si parlava infatti unicamente di "200 attività" (cfr. 5.3). La decisione di aggregarle in moduli è invece maturata nel corso dei primi mesi di lavoro. Essa riflette l'importanza data agli obiettivi didattici di ordine linguistico e interculturale definiti nel capitolo 4: nei moduli, l'utente è portato a usare e sviluppare competenze linguistiche e interlinguistiche per accedere a contenuti culturalmente marcati, in *setting* che hanno lontane ma riconoscibili analogie a scenari *problem based* – dove il "problema principale" consiste nel bisogno di decifrare ogni materiale autentico per accedere alla sua comprensione isolata, ma anche di combinare informazioni di più materiali autentici tra loro per accedere a uno stesso ambito del sapere da più prospettive.

6.1.1 Macrostruttura: *learning object*

In quanto unità autoconsistenti, modulari, reperibili, riusabili e interoperabili, i moduli di 321via.ch sono *learning object*, ovvero unità minime a livello degli obiettivi d'apprendimento in ambito culturale (cfr. 4.4), a) dotate di coerenza e chiusura interna, b) accessibili all'utente in qualsiasi momento, c) aggregabili ad altri *learning object* al fine di costituire un percorso d'apprendimento individualizzato online o in modalità *blended learning*, d) ricercabili per metadati (tags, livelli linguistici, al momento tuttavia non tramite LOM⁸⁸), e) forse in un prossimo futuro potenzialmente integrabili in altri LMS/LCMS, per esempio tramite *embedding*⁸⁹. I *learning object* sono inoltre caratterizzati da un'interdipendenza contestuale più bassa possibile e da un alto grado di

autoconsistenza (hanno cioè un significato intrinseco): agli occhi dell'utente, i moduli sono definiti da un livello linguistico (A1-B2) e da un tema (a sua volta orientato a un ampio ventaglio di discipline e di contesti di italofoonia, cfr. la seconda e la terza colonna in Figura 62). I moduli progettati per 321via.ch sono caratterizzati da una granularità relativamente alta, potendo essere elaborati dall'apprendente, a seconda del modulo, da meno di 15 minuti a 60 minuti. Per favorire che il livello d'attenzione dell'utente resti alto così a lungo, i moduli sono costituiti da 3 a 9 *task* con obiettivi di performance relativi perlopiù all'ambito delle competenze ricettive orali e scritte, di intercomprensione, di competenze in ambito lessicale, pragmatico o grammaticale. I singoli *task* che compongono un modulo, anche se costituiscono le unità minime a livello degli obiettivi d'apprendimento in ambito linguistico, non possono essere considerati *learning object* in quanto spesso privi di significato intrinseco (non

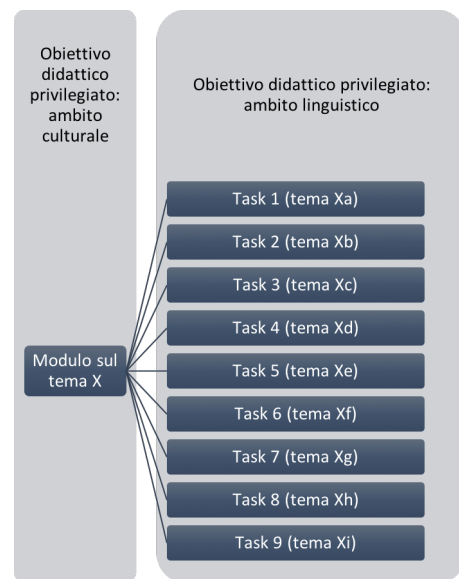


Figura 60: micro- e macrostruttura rispetto agli obiettivi culturali e linguistici del progetto 321via.ch

⁸⁸ Una classificazione dei LO di 321via.ch tramite standard SCORM o TIN CAN API si è rivelata essere poco conforme alla pratica elvetica. In Svizzera, infatti, il *repository* di riferimento è la “biblioteca digitale Educa” che, facendo riferimento agli standard LOM (*Learning Object Metadata*) della IEEE (*Institute of Electrical and Electronic Engineers*), ha elaborato un proprio standard (LOM-CH V1.2). La catalogazione dei LO di 321via.ch in questo *repository* è stata procrastinata perché prevede una procedura complessa e costosa (occorre infatti diventare partner del progetto per accedere allo strumento di catalogazione, Archibald. Lo stesso hosting di questo, su una piattaforma Drupal, non ha inoltre costi indifferenti visto anche il bisogno di aggiornare frequentemente le versioni).

⁸⁹ L'*embedding* prevede di incorporare un oggetto informatico all'interno di una pagina *web*, di un ebook, ecc.). La soluzione attualmente ipotizzata prevede un *frame* per consultare i contenuti del modulo tramite un account anonimo, oppure la creazione di un'immagine fantasma che richiede la registrazione appena l'utente la seleziona.

rispondono cioè al criterio dell'autoconsistenza), non reperibili isolatamente né facilmente riusabili e interoperabili.

L'apparente subordinazione degli obiettivi d'apprendimento linguistici a obiettivi d'apprendimento culturali ha svantaggi e vantaggi: da una parte l'aggregazione di più *task* non permette all'utente di ricercare materiale didattico per esercitare solo singole e specifiche competenze linguistiche (p. es. solo *task* di comprensione auditiva). Dall'altra parte, invece, la struttura modulare a tematica culturale offre all'apprendente un micro-percorso organico orientato all'*edutainment* in grado di favorire stati di *flow* e finalizzati a ridurre la quota di *drop out*. A questi tre ambiti dedichiamo i prossimi tre sottocapitoli, mentre torneremo a occuparci dei contenuti dei *learning object* in 6.1.2.

6.1.1.1 *Flow*

Con "stato di *flow*" (o di "*optimal experience*") si intende lo stato di coscienza di chi è totalmente assorbito da e concentrato su un'attività tanto da perdere, p. es., il senso del tempo, da svolgerla in maniera fluida guidato da istruzioni e *feedback* chiari nonché da una logica interna, senza percepire assenza di controllo dovuta a una difficoltà superiore alle proprie capacità (Csikszentmihalyi, 1990; Rheinberg, Vollmeyer, & Engesern, 2003). Si tratta di uno stato che il design didattico di 321via.ch mira a favorire (come anche il *webdesign* in genere, cfr. Weinschenk, 2011, p. 91).

Uno dei motivi per cui le attività sono state organizzate in moduli tematici, con un chiaro filo rosso (cfr. 6.1.1), una progressione crescente di difficoltà (cfr. 6.1.3) e un profilo *edutainment* (cfr. 6.1.1.3) è proprio questo. Il modulo, con la sua struttura perfettamente lineare, infatti, costituisce un ambiente esente dalle distrazioni che dissolvono lo stato di *flow*. L'unità tematica e il progressivo aumento di informazioni veicolate su un dato tema mirano a mantenere l'attenzione dell'utente focalizzata su un obiettivo specifico: quello di completare il modulo intero completando le sue parti. Ed è proprio svolgendo i singoli *task*, di durata in genere limitata a circa 1-10 minuti, che l'utente riceve istruzioni e *feedback* costanti, un altro ingrediente che favorisce l'instaurarsi di *flow*. Un effetto simile deriva dal poter controllare le proprie azioni e dal poter interagire con il *medium* (p. es. scegliere la risposta corretta o scegliere di ripetere *task*, ecc., cfr. Witmer & Taweessuk, 1998) o di accedere a contenuti che favoriscono un alto livello di attenzione (p. es. storie di persone, temi legati al cibo, immagini di volti, ecc., cfr. Weinschenk, 2011).

6.1.1.2 Drop out

Conoscere il *target* aiuta a elaborare strategie volte alla riduzione dell'abbandono. E tuttavia, essendo il pubblico così eterogeneo da non poter elaborare soluzioni individualizzate (né potendo, per questioni di costi, progettare un LCMS adattivo⁹⁰), le misure volte a ridurre il *drop out* in 321via.ch intervengono laddove, in ambienti analoghi, sono già state identificate le problematiche maggiori. Tra le pur numerose pubblicazioni sul fenomeno in questione (cfr. p. es. Monteiro, Lencastre, Osório, da Silva, de Waal, Ilin, Türel, & Turhan, 2016) non risultano studi sui fattori di *attrition* specifici a WBT modulari. La strategia istruzionale volta alla riduzione dell'abbandono che è stata qui adottata si è perciò orientata ai risultati di uno studio relativo ai MOOC⁹¹ (Onah, Sinclair, & Boyatt, 2014), in cui viene individuata nella mancanza di motivazione una delle principali ragioni del *drop out*.

Per elaborare un'opportuna strategia motivazionale per 321via.ch, si fa riferimento alle cinque dimensioni di valutazione degli stimoli su cui si basano diversi studi sulla motivazione nel processo di apprendimento linguistico citati da Schumann (1999):

- *novelty and familiarity* (l'evento rappresenta una novità o mi è familiare?)
- *pleasantness* (l'attività o gli agenti – p. es. i nativi della LS – o l'oggetto dell'evento sono attraenti?);
- *goal or need significance* (l'evento serve a raggiungere obiettivi o soddisfare bisogni?);
- *coping potential* (le sfide poste dall'evento possono essere fronteggiate con successo?);
- *self and social image* (l'evento è compatibile con l'immagine che l'individuo ha di sé e della sua immagine nella società? P. es. l'evento permette di soddisfare le aspettative individuali o le aspettative degli altri?)

Secondo Schumann, l'apprendimento di una LS può essere favorito da valutazioni positive e inibito da valutazioni negative in ognuno di questi ambiti. Kleppin (2002) aggiunge altri fattori motivanti quali l'autenticità, l'attualità, la rilevanza rispetto a probabili situazioni di *transfer* e la variazione tematica. Tutte queste variabili concorrono a elaborare le soluzioni riassunte in Tabella 23: si noterà inoltre che alcune di esse creano le condizioni necessarie all'instaurarsi di *flow*.

⁹⁰ Per la definizione di adattività cfr. Reinmann (2013, pp. 71-72).

⁹¹ Categoria a cui 321via.ch, a seconda delle definizioni di MOOC, può appartenere.

Fattori favorevoli <i>drop out</i> (Onah, Sinclair, & Boyatt, 2014)	Soluzioni progettate nell'ambito di 321via.ch
Assenza di reale motivazione	<p>Premessa: favorita dall'iscrizione gratuita, la presenza di semplici curiosi non si può quantificare⁹². Per motivare gli utenti che si iscrivono con l'intento di approfondire le proprie conoscenze in lingua italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ si propongono contenuti autentici in grado di fornire una novità o una sorpresa; ➔ la piattaforma e i suoi materiali sono attraenti; ➔ l'utente è invitato da subito a scegliere il livello che gli permette di progredire e in cui riesce ad avere esperienze d'apprendimento gratificati (cfr. 6.1.1.3 e 6.1.1.1, 6.1.1.2, 6.1.1.3); ➔ i contenuti hanno una forte rilevanza per l'utenza primaria (cfr. 5) e replicano, nel piccolo, la reale situazione di lettura o ascolto e visione di media. <p>Per mantenere l'utente focalizzato sulle unità di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ si sceglie un paradigma <i>edutainment</i> (cfr. capitolo seguente); ➔ si mira al raggiungimento di <i>flow</i> (cfr. 6.1.1.1). <p>Per incrementare la soddisfazione dell'utente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ egli può stampare un certificato personale che attesta tutti i moduli svolti.
Assenza di tempo	<p>Per dare all'utente la sensazione di trovarsi <i>in medias res</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ registrandosi, l'utente ha la possibilità di visualizzare tutti i moduli da lui iniziati e finiti, così da permettergli di interrompere e ricominciare il proprio studio in qualsiasi momento. <p>Per favorire una scelta rapida di nuovi contenuti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ nella ricerca dei moduli, questi sono visualizzati in forma di piastrelle in cui sono presentati in maniera chiara contenuti, durata e <i>tag</i>; ➔ scelto un modulo, l'immediatezza e la brevità delle istruzioni invitano subito all'azione. <p>Per permettere esperienze di apprendimento gratificati in poco tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ ogni modulo ha una durata limitata di ca 15'-60' minuti; ➔ i <i>task</i> che compongono i moduli richiedono pochi minuti per essere svolti; ➔ gli estratti testo/audio/video sono brevi o suddivisi in piccole sequenze di circa 1-7 minuti; ➔ all'interno dei moduli, i singoli esercizi appaiono "chiusi" uno di seguito all'altro: l'utente li può "aprire/srotolare" (tramite un elemento di controllo grafico <i>accordion</i>) di volta in volta – a vantaggio di un eventuale effetto di attesa e sorpresa e di un'apparenza del modulo snella e leggera.
Difficoltà del corso	<p>Per dare modo all'utente di scegliere il livello di difficoltà:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ egli deve poter scegliere tra 4 livelli (A1, A2, B1, B2). <p>Per ridurre la probabilità di metterlo di fronte a contenuti di difficoltà superiore al suo livello di competenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ i moduli esercitano tutto il <i>range</i> di competenze tra il livello superiore e il livello inferiore (cfr. 6.1.3).
Assenza di aiuti	<p>L'utente è sostenuto nella sua attività da <i>supportive e procedural information</i> (cfr. 1.5.2).</p> <p>Inoltre, per permettere all'utente di percepire i propri progressi:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ il <i>feedback</i> correttivo offerto dal software offre la possibilità di frequenti interazioni utente-macchina;

⁹² Per quanto riguarda la statistica relativa ai *returning visitor*, cfr. 8.5.

	<ul style="list-style-type: none"> → l'utente può visualizzare il proprio progresso e controllarlo tramite un'opportuna visualizzazione del punteggio parziale e la possibilità di ripetere un'attività⁹³.
Assenza di <i>digital skill</i>	Per guidare l'utente all'interno della struttura informatica: <ul style="list-style-type: none"> → la navigazione è chiara e intuitiva; → le aree cliccabili sono limitate all'essenziale; le loro denominazioni sono inequivocabili.
Assenza di competenze d'apprendimento, p. es. la capacità di autoregolarsi (Kerres, 2013, p. 26)	Le istruzioni devono sostenere l'autoregolazione: <ul style="list-style-type: none"> → quelle esplicite sono brevi, chiare e dirette e si limitano alle consegne dei diversi task che compongono un modulo; → quelle implicite si concretizzano in una grafica e un information design che invita l'utente a focalizzare l'attenzione sugli elementi che permettono delle scelte. Per incrementare le competenze d'apprendimento: <ul style="list-style-type: none"> → nei moduli l'utente riceve <i>procedural information</i> e deve risolvere esercizi di <i>part-task practice</i> (cfr. 1.5.2).
Cattive esperienze	Per evitare associazioni a precedenti esperienze in LCMS: <ul style="list-style-type: none"> → una grafica e delle funzionalità distintive e marcate riducono la probabilità di possibili associazioni ad altri LCMS.
Aspettative non soddisfatte	Per informare l'utente sull'offerta didattica: <ul style="list-style-type: none"> → un video demo, in posizione prominente sulla <i>home</i>, illustra le funzionalità e i contenuti del sito.

Tabella 23: misure per il contenimento dell'abbandono in 321via.ch.

Nel processo di redazione dei moduli, una sfida per la capoprogetto è stata quella di redigere linee guida per i redattori (cfr. 6.3) spoglie di apparato teorico (e adatte quindi anche a redattori senza esperienze o conoscenze nell'ambito dell'*instructional design*) e tuttavia in grado di veicolare i concetti e i principi indispensabili a produrre unità didattiche in linea con le soluzioni prospettate nella tabella. In questo contesto, si è rivelato particolarmente produttivo far riferimento al concetto di "edutainment" qui di seguito definito.

6.1.1.3 Edutainment

Il termine "edutainment" (composto da *education* e *entertainment*) è usato, sia nella letteratura in ambito di didattica dei media, sia nel linguaggio corrente, in accezioni anche molto discordanti tra loro. In questa sede denomina percorsi didattici in cui l'utente può raggiungere obiettivi predefiniti (ma non necessariamente esplicitati) tramite attività didattiche con un discreto potenziale di intrattenimento. Nel design di tali ambienti si mira al simultaneo *docere* e *delectare* (*delectare* inteso sia nel senso di intrattenimento che di divertimento): la combinazione di questi elementi ha lo scopo di aumentare il coinvolgimento emotivo dell'apprendente e la sua motivazione, ma anche di facilitare il raggiungimento dello stato di *flow*. In tal senso, le forme di *edutainment* non si limitano a prodotti educativi video, come p. es. "Die Sendung mit der Maus" (Petko, 2014, p. 62) o a piattaforme come English-Attack.com (cfr.

⁹³ La motivazione aumenta infatti con l'avvicinarsi dell'obiettivo (Weinschenk, 2011, pp. 116-117, 127).

3.3.2.5), dove è la combinazione di *trailer* e di attività linguistiche a determinare il potenziale d'intrattenimento – aumentato da un generoso uso del punteggio come motivatore. Una precisazione: occorre distinguere prodotti che mirano all'*edutainment* da prodotti di *gamification*. Anche se i confini non sono netti, tendenzialmente i primi non condividono con i secondi un percorso didattico incorporato in un gioco o principalmente guidato da esso. I prodotti di *edutainment* meno facilmente incorrono in problematiche ricorrenti nei *serious games*, in cui non di rado l'utente tende a deviare rapidamente la sua attenzione dai contenuti al gioco, o in cui gli obiettivi didattici passano in secondo piano (Kerres, 2013, p. 392; Kerres & Bormann, 2009).

La scelta di orientarsi all'*edutainment*, nel design didattico di 321via.ch, deriva da caratteristiche intrinseche al progetto stesso: 321via.ch non viene elaborato per far parte di curricula didattici specifici, ma si intende eventualmente complementare a essi. Si presume quindi che una parte dell'utenza non debba, ma voglia utilizzarlo (cfr. 5.1): occorre allora che essa sia invogliata a registrarsi, a esplorare i contenuti, a svolgere le attività e a ritornare sulla piattaforma. Ecco quindi che, per rafforzare l'*edutainment* a livello della struttura interattiva del LCMS, in 321via.ch si è voluto:

1. rendere l'ambiente personale: l'utente che ha fatto *login* dispone di un proprio portfolio, in cui ogni modulo terminato è salvato e ogni modulo iniziato può essere riaperto e portato a termine in qualsiasi momento;
2. rendere visibili i traguardi raggiunti: l'utente può in qualsiasi momento stampare un certificato dei moduli terminati;
3. rendere possibile visualizzare in ogni momento il punteggio delle singole attività (in fondo a esse) e del modulo intero (in alto a destra), nonché ritrovare i punteggi dei moduli terminati nel proprio portfolio e nel certificato personale⁹⁴.

A livello del contenuto delle unità didattiche, invece, il concetto di *edutainment* sfrutta il modello ARCS⁹⁵.

- ➔ A di *Attention*: la "copertina", il titolo del modulo e le sue prime attività devono suscitare interesse e curiosità ad approfondire il tema⁹⁶. Anche le attività successive devono fornire input sempre nuovi e stimolanti⁹⁷;
- ➔ R di *Relevance*: la scelta delle tematiche e dei materiali autentici deve avere rilevanza per un pubblico che vuole conoscere elementi di cultura italoфона ma

⁹⁴ Il *feedback* è infatti un elemento di centrale importanza per lo sviluppo della sensazione di autoefficacia, favorita laddove l'utente vede l'effetto del proprio apprendimento e i suoi progressi, con un conseguente aumento della motivazione, del senso di sicurezza e della resistenza a fattori di stress (Kerres, 2013, p. 27). Per un approfondimento sulla funzione di correzione cfr. 6.1.3.2.

⁹⁵ Il modello ARCS ha alcuni punti di tangenza con il *framework* di Schumann sopra citato (Schumann, 1997), cfr. anche 1.5.3.

⁹⁶ Sono stati privilegiati, laddove pertinenti, volti (in particolare sorridenti) e cibo poiché particolarmente adatti ad attirare l'attenzione (Weinschenk, 2011, pp. 108-109).

⁹⁷ Diversamente dalle unità didattiche di TV5monde.org, in cui ogni attività prevede la visione del medesimo video, cfr. 3.3.2.1.

non deve essere eccessivamente specialistica per non escludere larghe parti di utenza;

- ➔ C di *Confidence*: l'utente deve, nonostante la complessità dei processi cognitivi da lui richiesti nelle diverse attività (soprattutto in quelle di comprensione orale e scritta di materiali autentici) avere la sensazione di farcela – gli esercizi devono essere calibrati attentamente e seguire una curva ascendente di difficoltà illustrata in 6.1.2 e 6.1.3.
- ➔ S di *Satisfaction*: qui svolgono un ruolo centrale le caratteristiche “tecniche” del LCMS sopra citate (punti ottenuti per risposte corrette, certificato, ecc.), ma anche la sensazione di essere riusciti ad acquisire un'unità omogenea di nozioni o capacità (p. es. essere riusciti a capire lo “spirito” dello scultore nel modulo “Alberto Giacometti”). In alcuni moduli l'utente deve poi poter verificare le proprie competenze sul campo, uscendo da 321via.ch per svolgere brevi *webquest* che lo mettono nella condizione di confrontarsi con materiale autentico senza didattizzazione.

Considerato che un'alta sensazione di “social presence” (data dalla presenza di docenti/apprendenti o addirittura dalla possibilità di interagire con essi) è uno dei predittori più affidabili per la soddisfazione degli utenti di un ambiente di apprendimento (Kerres, 2013, pp. 190-191), ci si potrebbe chiedere perché, nella progettazione di 321via.ch, non siano state previste possibilità di interazione tra *peer* o tramite *tutoring*. La ragione è che queste ultime, considerando un potenzialmente alto numero di utenti, avrebbero generato non solo costi alti, ma ricorrenti⁹⁸. Anche ipotesi di interazione tra *peer* prospettate (visualizzazione degli altri utenti online, possibilità di chattare con essi, possibilità di commentare determinati *task*) non sono state più dettagliatamente studiate per ragioni legate da un lato ai potenziali pericoli che implicavano (contatti pericolosi, necessità di controllo dei contenuti) e alla mancanza di un budget per la loro realizzazione tecnica. Una futura implementazione non è tuttavia esclusa, soprattutto considerando le *good practice* di progetti analoghi. Si pensi per esempio a quella del Goethe Institut in Figura 48, o alla possibilità di gareggiare con altri utenti già implementata in diversi software autore come Socrative.com (AA.VV., 2010b) o Learningapps.org (Hielscher, 2012b).

⁹⁸ Un'alternativa a basso costo avrebbe invece potuto prevedere la creazione di un database di insegnanti di italiano con conoscenze della Svizzera italiana o della situazione dell'italiano in Svizzera con i quali entrare in contatto al di fuori della piattaforma stessa, per esempio tramite un *freeware* di messaggistica istantanea e VoIP (p. es. Skype), delegando ai singoli insegnanti di gestire aspetti legati alla propria retribuzione (una funzionalità simile a quella presente su EnglishCentral.com, cfr. 3.3.2.5). Una tale possibilità, tuttavia, avrebbe implicato questioni delicate: come garantire un buon livello di qualità tra i docenti in lista? Secondo quali criteri definire i requisiti minimi di formazione degli insegnanti stessi? Anche ammettendo che un sistema di valutazione sociale, sul modello di quelli diffusi in piattaforme come iTalki.com, avrebbe arginato il problema, l'implementazione della suddetta lista avrebbe necessitato la programmazione di ulteriori funzionalità non previste dal budget.

6.1.2 Microstruttura: *task*

La strutturazione di 321via.ch segue, con alcune variazioni, i principi del design didattico del modello delle 4C (cfr. 1.5.2). Come illustrato nella figura seguente e già accennato in 6.1.1, i LO (i moduli) sono organizzati in *task class* con difficoltà crescente rispetto agli obiettivi didattici linguistici: A1, A2, B1, B2. I moduli che compongono le *task class* sono quindi accomunati da un livello di difficoltà simile, ma non identico (cfr. 6.1.3). Ogni modulo è inoltre caratterizzato da un tema che, al contempo: a) illustra un aspetto dell'italofonia elvetica e b) affronta una tematica legata a una disciplina di ambito (p. es. culturale come la letteratura o l'architettura, culinario, economico, ecc..). I temi sono scelti in modo da costituire tasselli complementari ai fini dello sviluppo di conoscenze e competenze in ambito culturale.

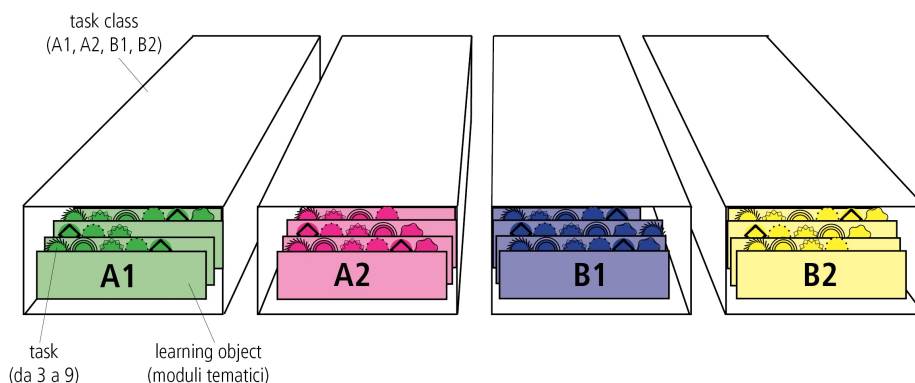


Figura 61: il modello delle 4C applicato a 321via.ch.

I moduli stessi sono costituiti da *task* di numero variabile (da 3 a 9) e caratterizzati da alta variabilità (cfr. qui sotto) – quest'ultima rappresentata graficamente in Figura 61 dal contorno punteggiato, tratteggiato, ecc. dei *task* stessi.

L'unico livello di variabilità dei singoli *task* palesato all'utente riguarda le competenze linguistiche che essi intendono esercitare, riassunte nelle denominazioni "ascolto", "lettura", "grammatica" e "vocabolario" (cfr. l'esempio dei titoli dei *task* in Figura 67). È qui doveroso sottolineare che:

- poiché le abilità linguistiche solo raramente possono essere esercitate indipendentemente l'una dall'altra, le quattro suddette etichette sono scelte per rappresentare l'obiettivo didattico prevalente;
- le quattro espressioni sono state scelte per essere comprensibili a un largo pubblico, e sono di conseguenza imprecise: i *task* di "vocabolario", p. es., focalizzano l'attenzione dell'apprendente sia su aspetti lessicali che pragmatici e sintattici della lingua, i *task* di "grammatica" invece su aspetti morfologici⁹⁹ – ma entrambi possono

⁹⁹ La scelta di creare attività grammaticali e di renderle ricercabili nella funzione di ricerca avanzata è stata in primo luogo dettata dall'ipotesi che esse possono facilitare collegamenti tra i temi trattati in corsi d'italiano e quelli dei moduli di 321via.ch, agevolando pertanto agli insegnanti la ricerca di contenuti adatti alle proprie esigenze e complementari al curriculum seguito. La scelta degli specifici

anche mirare allo sviluppo di competenze interlinguistiche, sia p. es. tramite attività di riconoscimento di lemmi, sia tramite la deduzione di regole di corrispondenza morfologica¹⁰⁰, concedendo così uno spazio non costante ma importante allo sviluppo di strategie metalinguistiche automatizzabili (cfr. 4.4.3).

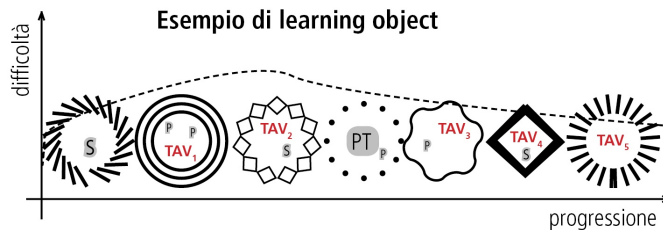


Figura 62: la variabilità dei *task* che compongono un LO è qui rappresentata dai diversi contorni dei task stessi (i cerchi) e si situa a diversi livelli (p. es. l'uso di testi/audio/video autentici (TAV), la presenza di *supportive information* (S), *procedural information* (P), *part-task practice* (PT) e, qui non visualizzati, elementi di *support* e *guidance*. Il livello di difficoltà (linea tratteggiata) è, nella maggior parte dei moduli, crescente nei primi *task* e leggermente decrescente negli ultimi.

La variabilità dei *task*, oltre a manifestarsi nelle suddette quattro categorie (ascolto, lettura, vocabolario, grammatica), riguarda altri livelli:

- 1) la tipologia di esercizio a risposta chiusa (esercizio a risposta multipla, di abbinamento, di completamento, di identificazione di elementi, ecc.);
- 2) la complessità cognitiva che prevede (più in dettaglio in 6.1.3.1);
- 3) le funzioni dei singoli elementi che li costituiscono o li compongono rispetto al modello delle 4C. Per offrire all'utente una *whole-task practice* è prevista infatti l'aggregazione di quattro componenti. La prima componente propone all'utente contesti simili a quello che ritrova nella vita reale (ovvero il consumo autonomo di media) in *learning task* di ascolto o lettura. Questi mirano ad attivare competenze in ambito linguistico e culturale pregresse, ad ampliare competenze già esistenti o a svilupparne di nuove – fornendo, laddove necessario, il *support* e la *guidance* necessaria a uno svolgimento efficace¹⁰¹. Le altre tre componenti del modello delle 4C (*supportive information*, *procedural information* e *task-part practice*) prevedono invece più specificatamente l'attivazione di *non-routine skill*, *routine skill* e *routine to-be-automated skill*.
 - La *supportive information* è generalmente prevista per aiutare l'apprendente a gestire aspetti non ricorrenti e problematiche puntuali ed è presente p. es. in attività volte a introdurre un'area lessicale utile per svolgere successivi *task* di comprensione. *Supportive information* più complesse, destinate a incoraggiare riflessioni metacognitive sui *task* da risolvere o sulle strategie di

argomenti grammaticali, invece, è pertinente al materiale autentico (tematicamente o linguisticamente).

¹⁰⁰ Intese come in Giudicetti, Klein e Maeder (2002).

¹⁰¹ P. es. attraverso consegne, l'opzione di visualizzazione della trascrizione, o saltuarie traduzioni di sintagmi (cfr. nota 64).

apprendimento sono invece pressoché assenti in 321via.ch perché difficilmente compatibili con il profilo *edutainment* e indicate piuttosto in contesti in cui un tutore può accompagnare la riflessione stessa. Si è p. es. vagliata la possibilità di esplicitare il concetto di “tolleranza all’ambiguità” prima di attività di comprensione particolarmente impegnative: anche se questo potrebbe sicuramente essere apprezzato da una parte dell’utenza interessata a capire i fenomeni “lingua – apprendimento linguistico – apprendimento interculturale”, potrebbe essere controproducente per un’altra, probabilmente numericamente più consistente.

- La *procedural information*, volta a rafforzare *routine skill*, è generalmente fornita all’utente nel momento stesso in cui è richiesta: ne sono esempi le consegne di *task* che descrivono l’*iter* da seguire. Classici elementi di *procedural information* sono i *feedback* correttivi: attualmente, tuttavia, il LCSM non prevede tale funzionalità e si limita a fornire all’utente un *feedback* numerico in forma di punti (cfr. nota 108).
- Considerando che la stessa attività di “comprensione di uno sconosciuto materiale autentico” costituisce in sé sia un’attività non di *routine* (per la sua specificità), sia un’attività di *routine to-be-automated*, una grande importanza è stata data a *part-task practice*. Tra gli esempi più rappresentativi vi sono attività che mirano ad attivare conoscenze pregresse in altre lingue e che vogliono automatizzare, nell’apprendente, la capacità di riconoscere analogie tra lingue ponte e l’italiano, *drill* di grammatica, ma anche attività di identificazione di interiezioni e deduzione del loro significato, o esercizi che portano a rilevare la presenza di un uso alternato di italiano e dialetto. I *task* che invitano l’apprendente a utilizzare strategie da automatizzare sono integrati con attenzione nei rispettivi moduli e, per evitare ridondanze fastidiose, non sono presenti in tutti – una scelta operata considerando che la loro efficacia dipende in gran parte dal loro oculato uso nei *task* stessi (Graham & Santos, 2015, p. 24).

Il seguente schema riassume le categorie alle quali i *task* di 321via.ch si ascrivono¹⁰², ma non si intende completa: ulteriori criteri di discriminare, principalmente determinati dalla natura del materiale autentico utilizzato, verranno presentati in 6.4.2.

¹⁰² Prima di progettare il design didattico secondo il modello delle 4C le categorie previste erano ancora più numerose – riflesso di una tendenza alla completezza che si è ben presto dimostrata inopportuna. Inizialmente si pensava per esempio di poter attribuire a un buon numero di temi grammaticali lo stesso livello di difficoltà rispetto al QCER e quindi rispetto al sillabo delle certificazioni ufficiali o di manuali diffusi. Quanto la scelta di attribuire una data competenza grammaticale a un certo livello possa essere discutibile è dimostrato dal fatto che, p. es. nel sillabo PLIDA redatto da Patota e Pizzoli (2004, in vigore fino al 2015) le frasi impersonali venivano trattate al livello B2 mentre nel CILS già a livello A2. Introducendo esercizi grammaticali su questo tema in un modulo avrebbe obbligato, nell’ipotesi iniziale, la necessità di associarlo a due livelli di certificazione diversi. Cfr. anche nota 105.

Task class	Learning object		Task				
categorie di variazione rispetto a...							
difficoltà	temi		abilità linguistiche	tipologia di risposta chiusa	complessità cognitiva (rispetto alla tassonomia di Bloom)	abilità praticate (in riferimento al modello delle 4C)	approccio al materiale autentico
	discipline	contesti dell'italofonia					
A1	cucina	emigrati svizzeri	ascolto	spazi (vuoti, a tendina o drag&drop)	conoscenza	non routine	pre-listening o pre-reading
A2	cultura	Grigioni Italiano	grammatica	multiple choice/answer	comprensione	routine	listening o reading
B1	economia	Italia-Svizzera	lettura	segmenti da evidenziare.	applicazione	routine to-be-automated	post-listening o post-reading
B2	luoghi	italiano in Svizzera	vocabolario	elementi da abbinare	analisi		
	natura	politica linguistica		autovalutazione	sintesi		
	personaggi	Ticino			valutazione		
	scienza						
	scuola						
	sport						
	storia						

Tabella 24: categorie di variazione dei LO (viola, blu) e dei task in 321via.ch (altri colori). In viola, blu e verde sono evidenziate le categorie ricercabili e quindi esplicitate per gli utenti. Altre categorie di variabilità derivano dalla natura dei materiali autentici, cfr. 6.4.2.

Prima di passare al prossimo capitolo, sia qui permesso un appunto: il modello delle 4C, pur seguito con una certa elasticità (si pensi alla bassa presenza di *supportive information*), è comunque stato elevato a modello di riferimento nella formalizzazione dei criteri fondamentali secondo i quali l'intera struttura didattica di 321via.ch è stata concepita, non da ultimo perché coincideva con le teorie soggettive¹⁰³ del team redazionale coinvolto nell'*instructional design* del sito. Esso solo, infatti, non avrebbe portato al risultato attuale: altrettanto fondamentale è stato l'apporto dei diversi specialisti in didattica dell'italiano L2/LS – redattori-docenti a cui un'adeguata formazione didattica, una sviluppata competenza critica, una sufficiente esperienza d'insegnamento e un'eccellente conoscenza del *target* a cui si rivolge la sua offerta formativa hanno permesso di ricorrere, nel corso del processo di creazione di ogni *learning object*, a teorie soggettive – le stesse che hanno contribuito a valutare la difficoltà dei *task*, come vedremo qui di seguito.

¹⁰³ Si intende con "teoria soggettiva" una teoria individuale, generata nel corso di esperienze e di processi di acquisizione di sapere e competenze nella prassi. Le teorie soggettive, pur influenzando notevolmente sull'agire di una persona, spesso non sono percepite coscientemente né possono essere esplicitate, ma sono premesse essenziali per lo sviluppo della creatività e per la flessibilità richiesta a chi crea un design didattico (cfr. citazione di Reinmann a p. 13). Sul valore delle teorie soggettive nella prassi dell'insegnamento si veda Oelkers (2009).

6.1.3 Progressione e difficoltà

Le difficoltà che l'utente incontra sulla piattaforma 321via.ch si situano a due livelli principali: quello delle istruzioni (l'intero sito è infatti in italiano, cioè una L2 o LS per l'apprendente) e quello dei moduli stessi.

Per quanto riguarda il livello delle istruzioni, è doveroso ricordare che inizialmente era stata prevista una versione del sito in francese e tedesco (le lingue dell'utenza primaria). Tuttavia, poiché 321via.ch mira allo sviluppo di competenze ricettive e interlinguistiche, si è ben presto optato per un sito solo in italiano, in cui, come già detto in 4.3: a) la lingua delle parti a più alta densità e rilevanza di significato fosse deducibile in più lingue tramite semplici regole di corrispondenza¹⁰⁴ e b) alcune parole non trasparenti nel loro significato fossero tradotte (e la traduzione visualizzata tramite mouse-over).

Per quanto riguarda invece la difficoltà intrinseca dei *learning object* e dei *task* che li compongono, la calibrazione è avvenuta facendo riferimento ai livelli del QCER e alla teoria soggettiva dei redattori rispetto alle competenze pregresse di studenti germanofoni e francofoni a cui sono primariamente destinati. Le seguenti precisazioni sono d'obbligo:

1. non essendo i moduli intesi come test di profitto, bensì come occasioni di autoapprendimento, i livelli sono stati definiti "per difetto": chi sceglie un modulo B2, quindi, ha la possibilità di testare le proprie competenze all'interno di tutto lo spettro di difficoltà del livello scelto, non solo in prossimità della soglia B2/C1. Un test di profitto (come p. es. un esame di certificazione CELI), dal canto suo, è calibrato per valutare il pieno raggiungimento del livello corrispondente. Un curriculum per la preparazione a un esame di certificazione (come per esempio l'ADA del PLIDA), infine, è calibrato per eccesso, proponendo nei corsi contenuti di difficoltà superiore a quella prevista dall'esame PLIDA a cui il corso vuole preparare¹⁰⁵, come lo schema alla pagina seguente esemplifica.

¹⁰⁴ Nella redazione di testi, si è rivolta una particolare attenzione all'utilizzo di lessico e strutture morfologiche e sintattiche analoghe per facilitare l'identificazione di corrispondenze fonetiche e grafiche nonché all'uso di suffissi e prefissi trasparenti, limitando infine l'uso di parole conservate in 7 o 8 lingue romanze (Giudicetti, Klein, & Maeder, 2002; Klein & Reissner, 2002).

¹⁰⁵ Si tratta di un'ipotesi evinta dal confronto tra il vecchio e il nuovo sillabo (Cardillo & Vecchio, 2015; Patota & Pizzoli, 2004) – si noti che il nuovo, però, rinuncia sia ad associare temi grammaticali ai rispettivi livelli sia a fare riferimenti all'ADA (Cardillo, Arcangeli, Naddeo, & Giugni, 2014).

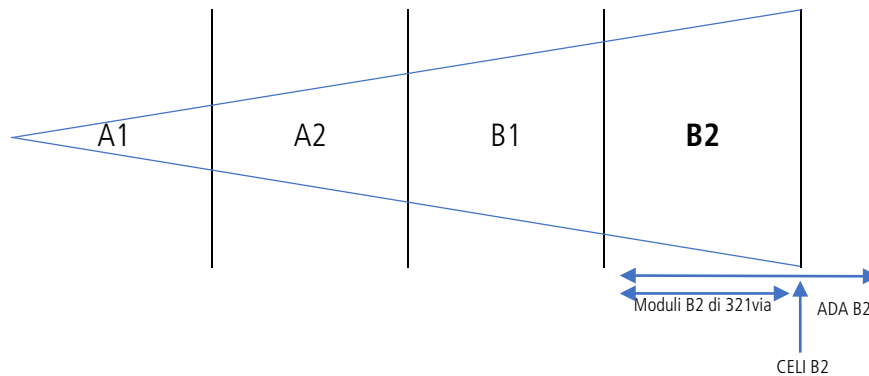


Figura 63: mentre i moduli B2 di 321via.ch costituiscono un ambiente di autoapprendimento per coloro che hanno già raggiunto il livello B1 e vogliono mettere a prova le proprie competenze a un livello superiore, un esame di profitto come il CELI B2 deve certificare il completamento del livello. Un corso di preparazione a un test di profitto ADA invece, tende a esercitare competenze anche un livello superiore.

2. All'interno del medesimo *task class*, i moduli non sono ordinati per livello di difficoltà perché a) ciò favorisce percorsi personalizzati orientati agli interessi, b) la valutazione soggettiva di difficoltà linguistica dipende dal curriculum d'apprendimento seguito dal singolo apprendente e non è pertanto generalizzabile; c) la valutazione di competenze ricettive non può essere isolata dalla valutazione di saperi in altri ambiti; d) la difficoltà può essere percepita diversamente da parlanti di diverse lingue (p. es. perché sono più o meno idonee a fungere da lingue ponte)¹⁰⁶; e) ciò evita aspettative di difficoltà che potrebbero avere ripercussioni negative sulla sensazione di autoefficacia dell'utente.

Si sarebbero tuttavia potuto distinguere delle subcategorie A1.1, A1.2, A2.1, ecc. già in uso nella didattica delle L2/LS: l'ipotesi è stata tuttavia scartata a vantaggio della semplicità nella navigazione e della trasparenza dei logotipi "A1" - "B2" per i non esperti in didattica delle lingue.

3. La complessità delle attività che compongono uno stesso modulo non è costante – volutamente. L'attività iniziale tende a essere la più semplice, quelle immediatamente successive mostrano una difficoltà crescente. Se però un modulo non implica uno sforzo cognitivo particolarmente elevato, è possibile che l'ultima attività sia contemporaneamente anche la più

¹⁰⁶ Tra l'altro: proprio questa evidenza ha rappresentato, nel team redazionale, un'occasione di animate discussioni sulla categorizzazione di alcuni moduli. Una maggioranza del team redazionale è composta da insegnanti di italiano a germanofoni, una minoranza a francofoni. Pochi preparano miratamente i loro studenti a esami di certificazione, e la loro conoscenza della struttura e del livello degli esami ufficiali della lingua italiana è diversamente profonda. Ne consegue una tendenza a valutare il livello dei propri apprendenti in base alla propria esperienza didattica, spesso in relazione ai manuali d'italiano LS in uso. Nel corso del progetto mi è stato possibile osservare che insegnanti di italiano per germanofoni tendono ad attribuire, allo stesso modulo, un livello più alto rispetto a insegnanti di italiano per francofoni soprattutto ai livelli elementari.

complessa; in presenza di attività impegnative nella parte centrale del LO (l'andamento prevalente rappresentato dalla linea tratteggiata in Figura 62), invece, le attività finali tendono a essere più semplici e gratificanti.

6.1.3.1 Complessità cognitiva

Ricordando la definizione della vasta ed eterogenea utenza primaria e secondaria di 321via.ch (cfr. 5.1), è prioritario discriminare il meno possibile apprendenti con diversi livelli di conoscenze pregresse o competenze sviluppate oltre la scuola dell'obbligo, ma offrire *task* che rappresentino una sfida intellettuale la cui risoluzione sia accessibile anche senza saperi disciplinari specifici, a vantaggio del raggiungimento dei macro-obiettivi didattici isolati nei capitoli precedenti. Ecco perché è preferibile che gli obiettivi didattici, limitati all'ambito affettivo e cognitivo, non si estendano uniformemente su tutto lo spettro descritto nella tassonomia rivista di Bloom (Anderson, Krathwohl, & Bloom, 2001), ma si concentrino sulle abilità meno complesse nell'ambito della conoscenza (p. es. riconoscere impliciti culturali, ricordare contenuti, riconoscere lessemi e strutture pragmatiche e morfo-sintattiche), della comprensione (p. es. cogliere il significato di un'affermazione, identificare analogia tra due testi di cui uno è la parafrasi dell'altro, ecc.) e dell'applicazione (p. es. gestire l'ambiguità di testi autentici ogni volta nuovi). Puntuale e più rara è invece la presenza di attività che mobilitano competenze di analisi (p. es. formulare regole di corrispondenza tra diverse lingue), di sintesi o di valutazione (p. es. valutare atteggiamenti politici, cfr. 6.4.2 esempio 17).

6.1.3.2 Funzione di correzione

Ma come è stato possibile verificare il livello di difficoltà dei singoli *task* e, ancor più in dettaglio, degli *item* che li compongono? La fase di valutazione formativa, in cui i moduli sono stati svolti da madrelingua e apprendenti di LS, ha permesso di isolare *task* e *item* devianti dalla difficoltà media dei rispettivi moduli (cfr. 7.2) o di identificare materiale autentico caratterizzato da eccessive difficoltà intrinseche, ma è stata applicata, per mancanza di tempo e di risorse, solo in poche classi di apprendenti: proprio a questo livello si potrebbe intervenire per migliorare l'artefatto didattico di 321via.ch (cfr. anche 6.3). Proprio per questo, il processo di validazione degli *item* non si intende concluso: ulteriori adattamenti verranno effettuati laddove, nell'uso, sarà possibile osservare un calo della sensazione di autoefficacia dell'utente. Anche in previsione di queste situazioni:

- è stata programmata, nel LCMS, una funzione di *versioning*¹⁰⁷;

¹⁰⁷ Poiché il LCMS traccia l'interazione dell'utente con i moduli, eventuali modifiche agli *item* degli stessi potrebbero causare ambiguità nell'archiviazione dei punteggi. Creare versioni diverse di uno stesso modulo permette a tutti gli utenti di accedere alla versione scelta e elaborata in origine.

- è stata elaborata una funzione di correzione che incoraggia a fare più tentativi e offre tuttavia accesso alle soluzioni. Pur considerando il punteggio come un motivatore estrinseco fondamentale per molti apprendenti, infatti, la soluzione adottata in 321via.ch tenta al contempo di rendere visibile l'individuale livello di performance: l'algoritmo programmato è il risultato di una scelta ponderata operata sulla base di un'analisi comparativa di diversi modelli correnti, commerciali e non, citati nel capitolo 3. Nella tabella seguente si riassumono le tendenze (non quindi affermazioni generalizzabili) individuate.

	prodotti commerciali	prodotti non commerciali
calcolo del punteggio	sempre presente	non sempre presente
posizione del punteggio sullo schermo	prominente	marginale o addirittura nascosta
range numerico	iperbolico: più punti per ogni risposta corretta (il punteggio globale lievita rapidamente nell'ordine delle centinaia o migliaia)	ogni risposta corretta corrisponde a un punto
visualizzazione del punteggio	valorizzante: cifre di grandi dimensioni o colorate, talvolta metafore pseudo-monetarie (monete, stelle, ecc.)	marginale, a volte addirittura assente
somme dei punteggi totali	sì, si estende a tutte le attività svolte	solo in parte, e perlopiù si limita al punteggio di un'unità didattica
registrazione del punteggio	presente nell'account dell'utente	assente (impossibile senza un'amministrazione utente)

Tabella 25: caratteristiche di alcune funzioni di correzione in prodotti commerciali e non.

Altrettanto interessante è la correlazione tra modalità di correzione e punteggio. Due sono le tendenze prevalenti nei vari materiali didattici analizzati nel capitolo 3:

- modalità di correzione automatica: laddove il *task* corrisponde a un solo *item*, la selezione della risposta può implicare correzione immediata (la risposta erranea viene segnalata come tale, viene evidenziata la risposta corretta e si procede al prossimo *item*, senza possibilità di ritentare);
- modalità di correzione su richiesta: a esercizio svolto parzialmente o per intero, l'utente richiede la correzione. Perlopiù, questa:
 - individua gli errori (e eventualmente li corregge), conferendo punti solo alle risposte corrette: l'utente può passare al prossimo *task*;
 - individua gli errori e annulla le rispettive risposte errate, permettendo all'utente di riprovare e di aumentare il proprio punteggio.

La prima opzione permette sì di aumentare la velocità di svolgimento/consumo del *task*, di far accrescere rapidamente il punteggio e di abbattere frustrazioni derivate dal non conoscere la risposta corretta, ma contemporaneamente favorisce un percorso d'apprendimento lacunare. Si è perciò optato per la seconda opzione nella sua seconda variante. Inizialmente la modalità di correzione di 321via.ch prevedeva addirittura che il punteggio relativo a ogni *item* si dimezzasse in seguito a ogni

tentativo errato – con l’obiettivo di fornire all’utente una valutazione delle proprie competenze proporzionata al grado di competenza dimostrata. Nel corso della valutazione formativa questa funzionalità è rapidamente stata rigettata, poiché considerata dagli utenti e dagli stessi redattori poco trasparente e addirittura irritante. L’attuale algoritmo visualizza le soluzioni corrette e annulla quelle sbagliate¹⁰⁸, permettendo tuttavia di accedere alle soluzioni solo dopo un primo tentativo – e solo temporaneamente cancellando al contempo le risposte corrette già date in un *task*. Proprio quest’ultima caratteristica impedisce che venga usato se non davvero necessario, perché obbliga l’utente a ricominciare l’attività dall’inizio.

→ Per sottolineare l’obiettivo di “apprendimento” della piattaforma, a dispetto del “gioco”, si è scelto un calcolo del punteggio parziale e totale senza metafore, coi valori numerici non iperboliche (un punto per *item*) visualizzati in posizione prominente sulla pagina del modulo. Per aumentare la soddisfazione dell’utente, i punteggi sono chiaramente visualizzati sia all’inizio di ogni modulo sia in fondo a ogni *task*, oltre che nel portfolio e nel certificato personale.

¹⁰⁸ La funzione di *feedback* correttivo verbale era stata inizialmente prevista, ma per ragioni economiche procrastinata a un’eventuale seconda edizione del software. Finora, sorprendentemente, gli utenti non ne hanno lamentato la mancanza.

6.2 Piattaforma operativa

6.2.1 Il mockup

Alla creazione di un LCMS semplice da utilizzare e tuttavia performante è stata dedicata massima attenzione. Ogni interazione con il software nel suo *front end* è caratterizzata da istruzioni grafiche e verbali chiare e inequivocabili che guidano l'utente passo dopo passo – affinché la creazione di un *account* resti l'unico ostacolo (inevitabile, cfr. 5.3) tra l'utente e i contenuti didattici. Per ottimizzare il processo di progettazione, invece di delegare l'*information design* all'informatico e al grafico, la sottoscritta, in collaborazione con Jennifer Lertola, ha realizzato dei *mockup*, ovvero una collezione di schizzi realizzati a mano libera che rappresentano staticamente le diverse schermate del front end studiate in ogni loro dettaglio – a livello di contenuto, di funzionalità e di aspetto grafico. Contenendo inoltre annotazioni sia per il grafico (p. es. indicazioni su quali concetti deve veicolare il logo) sia per l'informatico, i *mockup* hanno permesso a entrambi di disporre della stessa base di dati, favorendo un risultato armonioso. Non solo: i *mockup* hanno eliminato lunghe fasi di contrattazione e fraintesi, e hanno permesso di ottenere un prodotto in perfetta corrispondenza con quanto previsto¹⁰⁹ – un risultato debitore anche delle notevoli competenze di entrambi i professionisti.

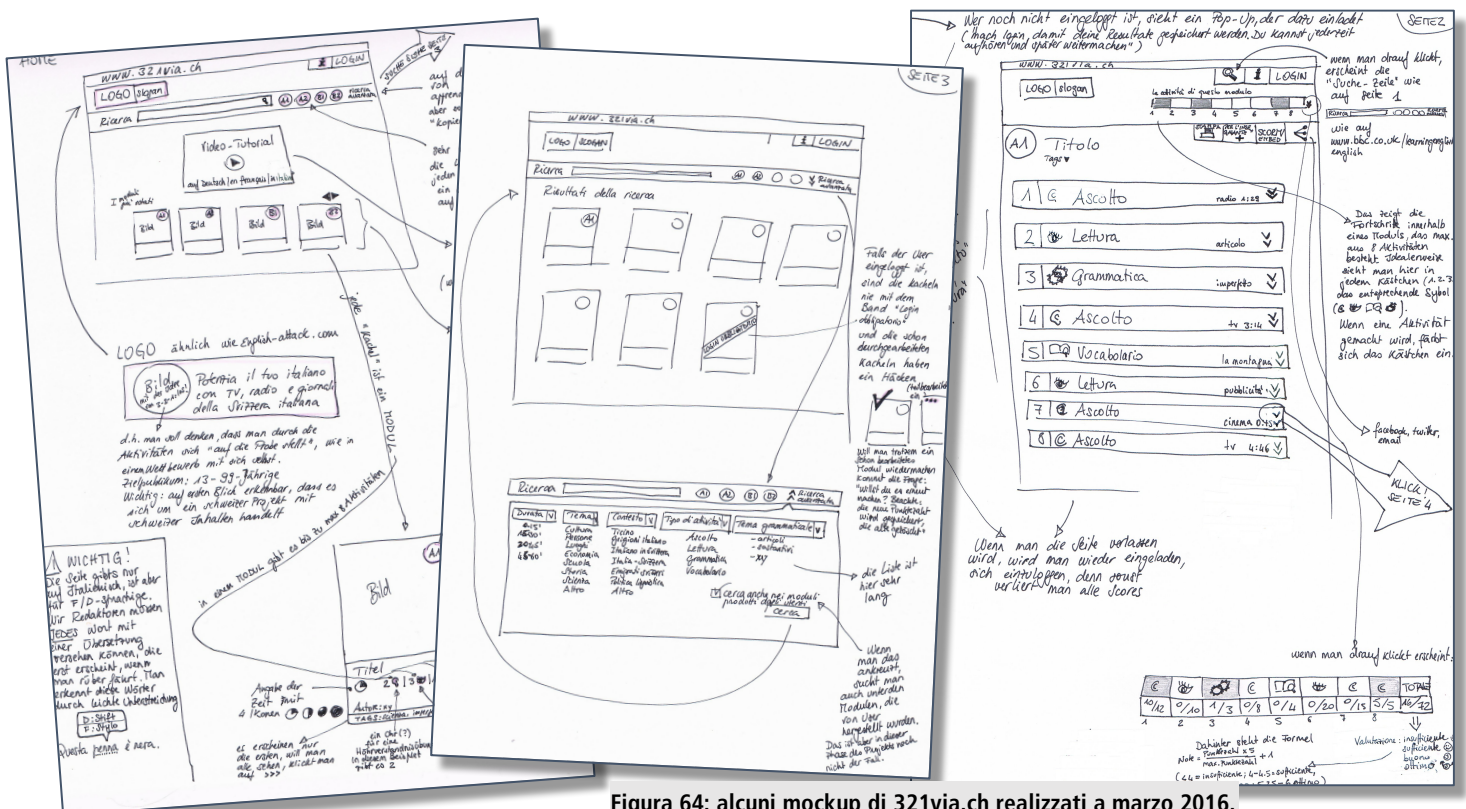


Figura 64: alcuni mockup di 321via.ch realizzati a marzo 2016.

¹⁰⁹ L'utilità del *mockup* è evidenziata dallo stesso informatico, che in un'e-mail scrive: "Deine Skizze war die beste die ich bisher von Kunden bekommen habe! Da war immer alles drin und ich konnte sie zigital konsultieren. Es ist eine sehr gute Art, eine Vorstellung unkompliziert auf Papier zu bringen. Das war Gold wert." (24.1.2017). Il *mockup* stesso e le specifiche relative alle diverse tipologie di esercizi e ai diritti degli utenti possono essere richieste per e-mail a info@321via.ch.

6.2.2 Caratteristiche tecniche del LCMS

Il *mockup* non contempla alcuna descrizione del *back end* e dell'interfaccia del software autore: entrambi sono stati elaborati in piena autonomia dall'informatico. Ci limitiamo qui a riprodurre alcune schermate e a fornire alcuni dati tecnici: il LCMS di 321via.ch usa il linguaggio di markup HTML5 ed è stato realizzato usando il linguaggio di programmazione dinamica PHARO; è eseguito su un *production server* GemStone e usa Seaside e Pillar come librerie esterne.

Inizialmente, per ragioni di risparmio (cfr. 5.3), l'utente era costretto a fare *login* tramite i social Facebook e Google. Le risorse necessarie a programmare un *login* locale sono state messe a disposizione dall'Ufficio della Delegata Federale al Plurilinguismo con l'obiettivo di offrire ai dipendenti dell'Amministrazione federale un accesso in linea con gli standard di sicurezza in vigore (cfr. 9).

RELEASED V1	Alberto Giacometti	New version Assets Test	Edit	Show versions	Delete	Un-Release	Prepare-
45-60 minuti, Mathias Picononi/Sara Alloatti, https://321via.ch/app/modules/B2/323/Alberto-Giacometti							
1. Task "tv 4:04"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
2. Task "verbi con preposizioni"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
3. Task "tv 10:24"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
4. Task "trascrizione dell'intervista"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
5. Task "trascrizione dell'intervista"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
6. Task "imperfetto e passato prossimo"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
7. Task "professioni"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
+ Add task							
RELEASED V2	Alfonsina Storni	New version Assets Test	Edit	Show versions	Delete	Un-Release	Prepare-
30-45 minuti, Barbara Somenzi/Sara Alloatti, https://321via.ch/app/modules/B2/342/Alfonsina-Storni							
1. Task "trailer 01:55"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
2. Task "radio "	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
3. Task "articolo online"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
4. Task "poesia"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
5. Task "frasi ipotetiche della possibilità"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
6. Task "riassunto"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
+ Add task							
RELEASED V2	Attenzione!	New version Assets Test	Edit	Show versions	Delete	Un-Release	Prepare-
0-15 minuti, Sara Alloatti, https://321via.ch/app/modules/A1/328/Attenzione							
1. Task "oggetti"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
2. Task "spot 00:43"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
3. Task "comunicato stampa"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
4. Task "pagine web"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
5. Task "pagina web"	Edit Delete	↑ ↓	Spy	Test			
+ Add task							

Figura 65: facendo *login* nel *back end* (versione gennaio 2017), il redattore-amministratore visualizza l'insieme dei moduli e può gestire la loro pubblicazione, la loro struttura in *task*, testarli, indicizzarli, ecc.

Text (Pillar)

"Come è possibile? Esiste un film su una donna ticinese: stranamente, però, è in gran parte in tedesco e in spagnolo – e non esiste una versione in italiano, anche se la protagonista è svizzera italiana! Secondo te, cosa ha fatto questa donna nella sua vita per essere ricordata in questo modo "plurilingue"? Guarda il trailer e clicca sull'ipotesi per te più probabile."

Video player

Video: 061_ALFONSINA [Official Trailer] OV_i.mp4 (061_ALFONSINA [Official Trailer] OV_i.mp4)

Start time [format 0:00:00] End time [format 0:00:00] Width: 500 ☐ no sound

Transcription

Select (single)

Multiple choice (single answer):

Hint:

Choices (prefixed * = answer)

Alfonsina Storni ha dovuto lasciare la Svizzera perché era una ribelle politica.
 *Alfonsina Storni è emigrata in un paese di lingua spagnola e lì è diventata famosa.

Style: radio ☒ shuffle choices

Add elements

+ AUDIO PLAYER + FOLDING GROUP + HTML CODE + IMAGE + LUECKENTEXT 1 + MAP & PAIR

+ SELECT (MULTIPLE) + SELECT (SINGLE) + SELF EVALUATION + TEXT (PILLAR) + TEXT HIGHLIGHT + TEXT INPUT

+ VIDEO PLAYER

Figura 66: i *task* si compongono in maniera modulare. In questo esempio la consegna, scritta in sintassi Pillar, è seguita da un "*element*" *videoplayer* e da un secondo elemento interattivo (un esercizio a scelta multipla). Ulteriori *element* possono essere aggiunti selezionandoli in fondo alla pagina e ordinati tramite *drag and drop*.

6.3 Guida per redattori di 321via

Nel giugno 2015 la raccolta di moduli parzialmente o interamente redatti contava una ventina di unità prodotte da sei redattori: nonostante iniziali direttive elaborate collettivamente durante un workshop introduttivo per redattori nel 2014, i moduli tendevano ad assumere forme sempre più discordanti fra loro. Si è resa dunque necessaria l'introduzione di linee guida – un documento da considerarsi in continuo perfezionamento e quindi iterativamente affinato dalla capoprogetto. La volontà di mantenerlo compatto ha impedito di integrarvi tutti i numerosi micro principi di design presentati in questo lavoro: essi sono stati veicolati, laddove necessario, nel corso del processo di coordinazione e validazione del processo redazionale.

La presente “guida per redattori di 321via” mira a tradurre quindi in indicazioni compatte e semplici solo i principi di design più importanti riportati nei capitoli precedenti, oltre a comprendere alcune delle raccomandazioni ricorrenti nella letteratura sull'uso di materiale autentico nell'insegnamento delle L2/LS qui di seguito presentate (Begotti, 2006; Lemeunier, 2005; Moneta Mazza, 2003; RFI, TV5MONDE, MEAE, & CLEMI, 2011):

1) strategie da seguire nella scelta del materiale:

- selezionare le parti che corrispondono al syllabo degli apprendenti in quanto a obiettivi comunicativi, linguistici e culturali da riattivare, introdurre o esercitare;
- selezionare materiali rappresentativi per i relativi contesti comunicativi e culturali, possibilmente anche interdisciplinari per aumentarne la spendibilità;
- selezionare i materiali in base alle caratteristiche degli apprendenti (età, esperienze socioculturali, abitudini, obiettivi, interessi, bisogni, ...);
- scegliere materiali aggiornati;
- variare nella tipologia di materiali per rispondere a più interessi;
- scegliere i materiali considerando:
 - difficoltà intrinseche al documento:
 - alta complessità sintattica e lessicale, parlato interrotto, errori, velocità d'elocuzione, ecc.;
 - struttura ed esposizione complessa, ambiguità, ecc.;
 - lunghezza eccessiva;
 - dialoghi interrotti, rumori di sottofondo, ecc.;
 - elementi facilitanti la comprensione attraverso contestualizzazione e anticipazione di contenuti e strutture:
 - informazioni riguardo al contesto comunicativo: chi parla, a chi si rivolge e perché, dove, come, quando;
 - tipologia testuale/formato mediatico conosciuto, data, autore, titolo eloquente, ridondanze, immagini, ecc.

2) strategie da seguire nella scelta delle strategie didattiche:

- informare l'apprendente sulle conoscenze pregresse richieste;
- segnalare le varietà linguistiche desuete, regionali, ecc.;
- fornire il vocabolario necessario alla comprensione o quello da ritenere;
- eventualmente contestualizzare il materiale autentico all'interno di un'unità didattica in cui prevedere attività di sistematizzazione e produzione orale e scritta;
- sfruttare il potenziale del materiale autentico analizzando anche il medium stesso;
- considerare la possibilità di verificare i diversi livelli di comprensione.

La guida è articolata in tre sezioni: la prima ("Generalità") dà indicazioni sulla struttura della piattaforma e sui suoi obiettivi, definendo inoltre l'*iter* da seguire nel corso della redazione stessa. La seconda sezione ("Moduli, esercizi, *item* e materiali") presenta i criteri da considerare nella scelta del tema e nel design del modulo, nonché dei singoli *task* che lo compongono (nella guida, il termine "esercizio" è stato preferito al più tecnico *task*) e dei rispettivi *item*. La terza, "Tipi di esercizi e funzioni in dettaglio", fornisce invece indicazioni rilevanti in fase di redazione e (in rosso) di trasposizione dei contenuti online tramite il software autore. Per quanto riguarda la sezione dedicata alla redazione degli *item*, come già accennato in 6.1.3.2, la guida per redattori si limita a riportare un numero minimo di raccomandazioni ricorrenti sia in pubblicazioni di didattica generale (Gage, Berliner, & Bach, 1996, pp. 647-651) che in studi sull'analisi della validità di *item* in diverse prove di certificazione dell'italiano (Torresan, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c, 2016). Un possibile ulteriore ambito di sviluppo della guida potrebbe quindi prevedere l'integrazione di una più ampia scelta di indicazioni e raccomandazioni volte al riconoscimento di *item* non validi – un processo di controllo della qualità che è stato tuttavia garantito nel progetto tramite diverse fasi di valutazione formativa (cfr. 7.2). Al tempo stesso, un futuro sviluppo del processo di controllo di qualità potrebbe prevedere l'implicazione del software: la programmazione di una funzionalità di *testing*, all'interno del LCMS, in grado di analizzare il grado di predittività di singoli *item* o di riconoscere distrattori non validi sulla base delle risposte date dagli utenti, potrebbe infatti fornire al redattore valori numerici indicativi per valutare la qualità dei *task* prodotti – una funzionalità non sviluppata vista l'assenza dei fondi necessari.

6.3.1.1 Generalità

Filosofia di base	<p>I contenuti</p> <ul style="list-style-type: none"> • sono organizzati in moduli tematici: ogni modulo è composto da esercizi (o <i>task</i>), ogni esercizio è composto da item (vedi pagina successiva); • hanno come scopo quello di far passare un'immagine interessante o inaspettata della Svizzera italiana o dell'italiano in Svizzera; • non perdono di rilevanza: chi li guarderà fra 10 anni li percepirà ancora come rilevanti o interessanti; • hanno il duplice obiettivo di "educare" e "intrattenere": il 321via.ch è un prodotto di "edutainment" – per "trattenere" l'utente e farlo tornare sul sito; • mirano allo sviluppo di: <ul style="list-style-type: none"> • competenze linguistiche, in primo luogo ricettive; • conoscenze sulla cultura italoфона in Svizzera (sia Svizzera italiana sia italiano in Svizzera).
Diritti d'autore	<p>Per tutti i materiali audio/video/testo/immagini usati è necessario chiedere il diritto di riproduzione (eccezione: brevi citazioni di testi lunghi). Ecco la procedura da seguire:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scrivete un'e-mail alla capoprogetto con il <i>link</i> e il nome del materiale che intendete didattizzare; • la capoprogetto chiarisce le questioni di diritto d'autore e vi comunica se è possibile o meno utilizzarlo. <p>Si consiglia</p> <ul style="list-style-type: none"> • di aspettare di ricevere l'ok della capoprogetto per non lavorare a vuoto; • di usare materiali audio e video della RSI (partner del progetto). Se di buona qualità, si possono usare materiali audio/video e testo anche di altri canali o giornali: in questo caso bisogna calcolare con tempi d'attesa più lunghi per appurare i diritti di riproduzione.
Procedura di lavoro	<p>Redigere i moduli nel software autore di 321via, nella modalità <i>draft</i> (da settembre 2016 sono disponibili dei video-tutorial che spiegano come usare il software autore).</p> <p>Per redattori esterni: redigere i propri moduli in formato testo e mandarli, una volta ultimati (filmati/audio/testi autentici o <i>link</i> a essi inclusi) alla capoprogetto, oppure redigere i moduli nel software autore di 321via, nella modalità <i>draft</i>.</p>

6.3.1.2 Moduli, esercizi, item, materiali

Moduli	<p>Ogni modulo deve</p> <ul style="list-style-type: none"> • essere interessante e rilevante per un <i>target</i> possibilmente ampio con: <ul style="list-style-type: none"> ◦ età > 13 anni; ◦ background socio-culturale svizzero-tedesco, svizzero-francese o svizzero-romancio; ◦ vario contesto di apprendimento (scolastico, tempo libero, studio individuale per lavoro, ...); ◦ diversi tipi di apprendenti (madrelingua, francofono/germanofono, scolarizzazione in italiano L2/LS, ...); ◦ diversi contesti di apprendimento: privato, scolastico o professionale; • seguire un filo rosso chiaramente identificabile dall'utente; • essere catalogabile sotto le categorie: <ul style="list-style-type: none"> ◦ livello (A1, A2, B1, B2); ◦ durata (fino a 15', da 15 a 30, da 30 a 45, da 45 a 60); ◦ tema (cultura, persone, luoghi, economia, scuola, storia, scienza, altro); ◦ contesto (Ticino, Grigioni Italiano, italiano in Svizzera, Italia-Svizzera, emigrati svizzeri, politica linguistica, altro); • sviluppare le competenze ricettive, ovvero la comprensione di lingua scritta e parlata. Gli esercizi dei moduli possono testare: <ul style="list-style-type: none"> ◦ comprensione globale (capire il senso generale); ◦ comprensione selettiva (cogliere informazioni specifiche); ◦ comprensione dettagliata (capire tutti i dettagli) – attenzione: abilità complessa adatta soprattutto ai livelli più alti!
Esercizi	<p>Gli esercizi di ogni modulo</p> <ul style="list-style-type: none"> • sono legati al tema del modulo; • sono al minimo 4 e al massimo 9. Le seguenti tipologie sono ammesse: <ul style="list-style-type: none"> ◦ ascolto (basato su materiale audio/video autentico) ◦ lettura (basato su materiale testuale autentico) ◦ vocabolario (riferito al materiale autentico degli esercizi di lettura/ascolto, non solo a singoli lessemi ma anche ad aspetti pragmatici) ◦ grammatica (massimo 1 per modulo, il testo può eventualmente non essere autentico) • contengono, se possibile, un esercizio di sviluppo di competenze ricettive che fa riferimento alle lingue ponte francese/tedesco/inglese; • sono tutti calibrati rispetto a un medesimo livello linguistico (A1, A2, B1 o B2) e possono essere svolti con successo da apprendenti di quel livello; • sono variati nei tipi di input usati: p. es., non usare lo stesso tratto di estratto di video per due esercizi, ma proporre del nuovo materiale per riattivare l'interesse, oppure usare nello stesso modulo p. es. un video, due audio, un articolo; • sono variati nella tipologia. Si può scegliere tra esercizi: <ul style="list-style-type: none"> ◦ a spazi vuoti; ◦ a spazi con tendina da cui scegliere un'opzione; ◦ di trascinamento di parole/frasi in spazi (drag&drop); ◦ che richiedono di evidenziare parti di testo; ◦ di multiple choice/multiple answer; ◦ di ordinamento/abbinamento di due colonne di testo o immagini; ◦ con risposta aperta e possibilità di autovalutazione („lo sapevo“, „lo sapevo in parte“, „non lo sapevo“); • seguono una progressione di difficoltà: è preferibile iniziare con un esercizio che attivi p. es. le conoscenze di vocabolario necessarie per comprendere un audio); • durano al massimo 10' minuti (escluso il tempo di lettura/visione/ascolto); • hanno consegne brevissime e chiarissime formulate al „tu“, vedi pagina successiva; • devono essere proporzionati agli altri come numero di item e difficoltà (alla fine, il programma fa la somma dei punti di ogni esercizio e salva il

	punteggio finale: se p. es. un esercizio difficile fa guadagnare solo 3 punti su 35 è sproporzionato).
Item	<p>A differenza di altri software autore di esercizi (come HotPotatoes, Learningapps, ecc.), nel sistema informatico di 321via.ch è possibile:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inserire qualsiasi tipo di testo, tabella, immagine, audio o video fra gli item di uno stesso esercizio. Un esempio: un esercizio a spazi contiene 12 item; ognuno di questi si riferisce a diversi estratti di uno stesso video, ognuno di circa 10-15 secondi: prima di ogni item l'utente guarda quindi il video e completa gli spazi corrispondenti; • formattare gli item con grande flessibilità: uno spazio da completare, p. es., potrebbe trovarsi nella casella di una tabella parzialmente completata.
Materiale autentico (audio/video/testo)	<p>Scegliere estratti corti (di pochi minuti), ma...</p> <ul style="list-style-type: none"> • se non sono corti segmentarli e presentare diversi estratti in diversi esercizi ricordando che la complessità linguistica deve essere adatta al livello del modulo; • se la complessità non è adatta al livello, dare aiuti supplementari (es. tradurre certe parole in fr./ted.). <p>Scegliere estratti in cui la comprensione è facilitata da informazioni sul contesto (derivate, p. es., da immagini del video o di foto), ma...</p> <ul style="list-style-type: none"> • se mancano informazioni sul contesto, dare aiuti supplementari (es. un esercizio introduttivo che contestualizza quello che si leggerà, o che attiva un'area semantica, ecc.). <p>Scegliere estratti in cui la qualità del suono e del parlato è buona, ma... se non lo è, chiedersi se l'estratto è comprensibile solo da apprendenti con un livello linguistico più alto, se quindi sono necessari maggiori aiuti per la comprensione.</p>

6.3.1.3 Tipi di esercizi e funzioni in dettaglio

Esercizi a spazi vuoti	<p>Esempi di consegna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Guarda il video una volta, poi completa la tabella." • "Mentre ascolti l'audio, completa la lista." • "Completa il testo con i verbi "essere" e "avere" al presente." <p>Esempi di esercizi possibili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • completare spazi di una lista, p. es. solo i numeri detti in una trasmissione; • completare un testo con parole sentite in una trasmissione; • completare un testo con forme grammaticali/lessemi; • completare delle parole con desinenze; • completare degli spazi con dei sinonimi/antonimi sentiti/riferiti al materiale autentico (audio/video/testo); • completare una tabella in cui alcune caselle sono piene e altre vuote; • tradurre; • trascrivere (es. alcune battute di un dialogo, rime di una canzone...); • far tradurre parole in italiano a scelta nel corrispondente fr., ted., ingl.
Esercizi a spazi con tendina da cui scegliere un'opzione	<p>Esempi di consegna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Scegli: "tu" o "Lei"?" • "Scegli, tra i due sinonimi, l'espressione più usata nella lingua parlata." • "Scegli l'espressione più adatta a riassumere le affermazioni del signor X." • "Ascolta il video e seleziona l'espressione detta." <p>Esempi di esercizi possibili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gli stessi come per gli esercizi a spazi vuoti, in particolare per... <ul style="list-style-type: none"> ◦ semplificare un esercizio a spazi vuoti dando già delle opzioni tra cui scegliere; ◦ rendere più facilmente realizzabile un esercizio a spazi con numerose opzioni accettabili.
Esercizi di trascinamento di parole/frasi in spazi (drag&drop)	<p>Esempi di consegna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Completa il testo con le parole seguenti." • "Completa gli spazi con le seguenti espressioni." <p>Esempi di esercizi possibili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gli stessi come per gli esercizi a spazi con tendina, in particolare per... <ul style="list-style-type: none"> ◦ semplificare un esercizio a tendina limitando ulteriormente le opzioni tra cui scegliere e permettendo di risolvere parte dell'esercizio per eliminazione; • inserire parole-chiave/connettivi/verbi in un testo da cui sono stati precedentemente eliminati.
Esercizi che richiedono di evidenziare parti di testo	<p>Esempi di consegna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Seleziona gli aggettivi nel testo." • "Seleziona il paragrafo in cui X dice di essere contento della decisione del parlamento." <p>Esempi di esercizi possibili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere degli errori (grammaticali, ortografici, parole intrusive, mondegreen); • riconoscere forme grammaticali (aggettivi, verbi, ...); • riconoscere parti di testo che esprimono determinati concetti.
Esercizi di multiple choice o multiple answer	<p>Esempi di consegna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Leggi le frasi: sono vere o false?" • "Guarda e trova le affermazioni corrette." • "Quali espressioni potresti sentire allo stadio?" • "Quali sei affermazioni riassumono l'opinione di X?"

	<ul style="list-style-type: none"> • “Leggi queste espressioni idiomatiche: cosa significano?” <p>Esempi di esercizi possibili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vero o falso: ricordarsi che la percentuale di successo è il 50%. A seconda della difficoltà di comprensione delle risposte bisogna tenere presente che l'esercizio valuta anche la stessa comprensione scritta; • individuare risposte/affermazioni corrette: se le opzioni sono 3 di cui 2 distrattori la percentuale di successo è il 33%. Per rendere l'esercizio più difficile, aumentare il numero di opzioni o creare un numero variabile di distrattori; • indovinare parole con alta probabilità sconosciute sulla base del contesto; • scegliere in una lista di parole quali hanno attinenza con il video visto. <p>Attenzione: i multiple choice (una risposta corretta e uno o più distrattori) e i multiple answer (più risposte corrette e uno o più distrattori) sono la tipologia di esercizio più difficile da realizzare. Ecco alcuni consigli:</p> <ul style="list-style-type: none"> • domanda precisa, di cui le risposte sono solo brevi terminazioni – verificare che le risposte stiano in relazione grammaticalmente corretta con la domanda e evitare ripetizioni di parole; • se possibile, la domanda è una vera domanda con punto interrogativo e non un'affermazione da completare; • risposte corrette e distrattori più brevi e precisi possibili – in ciò le risposte giuste non devono differenziarsi dai distrattori. Evitare „non si sa” o simili, evitare esercizi dove bisogna fare ipotesi (perché altrimenti l'utente può perdere punti senza averne colpa); • distrattori sempre plausibili, addirittura più della risposta giusta: così la risposta giusta viene data da chi ha capito e non da chi indovina o deduce quali risposte sono distrattori; • il numero di distrattori può variare da domanda a domanda: il loro numero è il massimo possibile e plausibile; • le risposte corrette devono essere inequivocabilmente tali (domanda di controllo: un esperto in materia le definirebbe corrette?); • evitare le parole del testo/audio/video, preferire invece delle parafrasi per evitare che lo studente risponda bene solo per aver capito il significante e non il significato.
Esercizi di ordinamento o abbinamento di due colonne di testo o immagini	<p>NB: gli elementi nella prima colonna sono fissi, quelli nella seconda possono essere spostati. Se nella prima colonna ci sono numeri (1., 2., 3., ...) l'esercizio diventa di ordinamento, se ci sono frasi/immagini/audio/video è di abbinamento.</p> <p>Esempi di consegna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Metti in ordine questi riassunti.” • “Abbina le frasi.” • “Abbina le parole alle immagini.” <p>Esempi di esercizi possibili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • accoppiare testi e immagini/video/audio/testi/numeri; • ordinare dei paragrafi; • abbinare domande e risposte; • abbinare parole di italiano standard a elvetismi/dialettalismi.
Esercizi con risposta aperta e possibilità di autovalutazione („lo sapevo”, „lo sapevo in parte”, „non lo sapevo”)	<p>Esempi di consegna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Sai perché nel Grigioni italiano si dice “viva” invece di “salute, alla tua, cincin”? Pensa la tua risposta, poi clicca su “Leggi risposta”.” • “Guarda questo grafico: perché, secondo te, il numero di persone che parlano l'italiano è diminuito negli ultimi 30 anni? Pensa la tua risposta, poi clicca su “Leggi risposta”.” <p>Esempi di esercizi possibili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • domande alle quali non è possibile dare una risposta chiusa; • domande di analisi con una risposta univoca, ma complessa.

Funzionalità "traduzione di parola/espressione"	Il sito di 321via.ch è interamente in italiano, anche se è rivolto primariamente a germanofoni e francofoni. Per facilitare la comprensione, singole parole o espressioni possono essere tradotte: l'utente riconosce le parole tradotte perché sono sottolineate e accede alla traduzione passando il mouse sopra alla parola. Consigliato: tradurre anche in inglese.
Funzionalità di trascrizione	Tutti gli audio e i video in 321via.ch devono essere trascritti. La trascrizione può essere letta dall'utente in caso di necessità (può essere visualizzata a destra di un video e sotto un audio).

6.4 Moduli e task: alcuni esempi

6.4.1 Il primo modulo

È stato il primo in tutti i sensi: a essere ultimato nella *cloud* del team redazionale, a essere stato testato in una classe su carta, e addirittura a essere andato online su 321via.ch. È il modulo dedicato al „Canyoning in Ticino” – non certo il più originale della piattaforma, ma comunque rappresentativo per la struttura degli altri. I commenti a destra e a sinistra dell'immagine danno informazioni su funzionalità tecniche (riquadri grigi) e sui contenuti didattici (riquadri rossi).

Il livello e il titolo del modulo

Il numero dell'attività e la sua tipologia (ridondanza di informazione tramite simbolo e testo „vocabolario”).
A destra: specificazione dell'area semantica. Cliccando a destra sul triangolo, l'attività si chiude a fisarmonica (funzione utile nel caso di moduli lunghi).

La prima attività permette all'apprendente di riattivare il vocabolario necessario alla comprensione dei documenti video successivi.

Cliccando su „controlla”, le risposte giuste appariranno in verde, mentre quelle errate torneranno a risultare non selezionate. L'utente può così tentare di terminare il task e potrà cliccare sul pulsante (ora non visibile) „Ricontrolla”. Se vorrà invece vedere le soluzioni potrà cliccare su „Mostra le soluzioni” (ora non visibile), dopodiché sarà obbligato a ricominciare l'esercizio dall'inizio.

Funzione di stampa: un algoritmo adatto al layout di tutte le attività interattive e esplicita i *link*.

Visualizzazione della strutturazione del modulo in 5 attività (i simboli indicano la sequenza „vocabolario, ascolto, vocabolario, grammatica e ascolto”). Ogni attività che l'utente controlla viene qui colorata, il rispettivo punteggio si somma al punteggio globale.

La consegna chiarisce che 9 sono le risposte corrette: poiché il software non permette all'utente di selezionare più di 9 opzioni si evita che, selezionandole tutte, ottenga il punteggio pieno.

Il punteggio parziale espresso in punti (a ogni *item* corretto corrisponde un punto) e in percentuale può essere aggiornato cliccando su „Controlla” o „Ricontrolla” (ora non visibile).

La seconda attività mira alla comprensione selettiva: il testo da completare, essendo un riassunto del video favorisce anche la comprensione globale.

La terza attività mira allo sviluppo delle competenze pragmatiche. L'apprendente è invitato a dedurre il significato idiomatico dell'ultima espressione dell'esercizio precedente, „tagliare la corda“, da un contesto di esempio.

Cliccando sui punti interrogativi l'apprendente visualizza l'infinito del verbo da inserire.

La quinta attività conclude il modulo con un ascolto leggermente più difficile del primo (perciò gli *item* sono più facili rispetto ai precedenti) e con immagini mozzafiato allo scopo di sorprendere l'apprendente con un'immagine insolita e appassionante della Svizzera italiana. Che uno dei due coniugi intervistati parli l'italiano con un lieve accento straniero e con qualche esitazione non costituisce un criterio di esclusione del materiale autentico da 321via.ch, anzi: ha funzione esemplare per tutti gli apprendenti di italiano L2/LS.

3 Vocabolario
espressione idiomatica

Nel video si parla di "tagliare la corda". Questa espressione ha anche due significati: uno letterale e uno idiomatico, come in questo breve testo.
Due uomini entrano in una banca e gridano: "Mani in alto! Questa è una rapina! Mettete tutti i soldi in questo sacco!". Tutti lo fanno. Dopo qualche minuto, si sente la sirena della polizia che arriva. I due uomini decidono di tagliare la corda.
 Sai cosa significa "tagliare la corda" in questo contesto?

- ☐ terminare un lavoro senza preoccuparsi se è fatto bene o male
- ☐ tagliare la testa a qualcuno per fare paura ad altre persone
- ☐ andare via rapidamente quando c'è un pericolo

Punti 0 / 1
0% corretto

Controlla

4 Grammatica
forma impersonale

Completa le frasi con la forma impersonale come nell'esempio in corsivo.

Se non *si fa* attenzione, il canyoning può essere uno sport pericoloso. Per esempio, prima di partire _____ le corde e _____ il coltello alla muta e prima di fare un tuffo, _____ verificare se l'acqua è abbastanza profonda. Senza casco, poi, _____ gravi incidenti. Se _____ bene e se non _____ i pericoli, _____ un mondo!

Punti 0 / 7
0% corretto

Controlla

5 Ascolto
tv 06:45

Vuoi sapere di più sul canyoning in Ticino? Anna e Luca Rizzola parlano della loro esperienza.

- Leggi le affermazioni.**
- Guarda il video e trova le affermazioni corrette.**



Luca ama il canyoning perché:

- ☐ il percorso cambia sempre
- ☐ non tutti lo fanno

Anna sente l'adrenalina perché:

- ☐ ha paura
- ☐ si sente viva

I fiumi e i torrenti in Ticino sono famosi:

- ☐ in tutto il mondo
- ☐ in tutta la Svizzera

La gente ha scoperto che si può fare canyoning in Ticino circa:

- ☐ oltre 10 anni fa
- ☐ meno di 5 anni fa

Il Ticino è unico perché i canyon:

- ☐ sono molto lunghi
- ☐ sono moltissimi

In passato, il canyoning era:

- ☐ uno sport per gente ricca
- ☐ uno sport poco amato

Oggi, per il canyoning:

- ☐ si fanno nuove regole
- ☐ si fa pubblicità

Il fatto di fare canyoning insieme...

- ☐ unisce le persone
- ☐ lo rende meno pericoloso

Anna e Luca Rizzola hanno pubblicato un libro nel:

- ☐ 2010
- ☐ 2014

Nel libro ci sono percorsi di canyoning:

- ☐ per tutti
- ☐ per esperti

Bibliografia: Luca e Anna Rizzola, Eldorado Ticino, ISBN 978-88-905017-7-7 (<http://www.swisscanyon.ch/book/book.html>)

Punti 0 / 10
0% corretto

Controlla

Fonti e credits

- Puntata di Sottosopra dedicata al canyoning in Val Pontirone, Copyright RSI
- Puntata di Sottosopra dedicata all'Eldorado dei canyon, Copyright RSI

La quarta attività è di natura grammaticale: il testo, non autentico, è tuttavia relazionato al contenuto del modulo. La presenza di un'attività grammaticale facilita l'inserimento del modulo nel curriculum di classi di italiano (cfr. nota 99).

Ogni attività (task) è stata composta nel software autore aggregando più „elements“. Ecco le componenti di questo task:

1° element „Text pillar“: la consegna formattata in sintassi pillar affinché sia in grassetto e con elenco;

2° element „Video player“, con *link* verso uno dei video salvati nel folder degli assets;

3° element „Text pillar“ per l'inizio della frase „Luca ama il canyoning perché:“;

4° element „Select (multiple)“ per le due opzioni da selezionare, ecc.

Indicazione, con *link*, delle fonti e dei diritti d'autore. Si apre a fisarmonica se selezionata (come qui).

Figura 67: il primo modulo creato per 321via.ch.

6.4.2 Esempi di *task*

È stato particolarmente interessante osservare la crescita del corpus di moduli e rispettivi *task*, soprattutto scoprendo, in quanto capoprogetto, la varietà di risultati possibili all'interno delle pur notevoli limitazioni imposte dal *setting* di 321via.ch. Queste riguardano da una parte le categorie di variazione già presentate in 6.1.2 e situate a livello di:

- obiettivi didattici, ovvero di macro-obiettivi di ordine linguistico, culturale e metalinguistico e loro sottocategorie che determinano le quattro categorie di difficoltà da A1 a B2, le scelte tematiche dei moduli e le quattro categorie di abilità linguistiche prevalenti¹¹⁰;
- possibilità tecniche rispetto alla tipologia di interattività permessa dal software autore limitata a spazi da completare (vuoti, a tendina, *drag&drop*, con o senza distrattori), segmenti da evidenziare, *multiple choice/answer*, elementi da abbinare, autovalutazione¹¹¹;
- complessità cognitiva: soprattutto conoscenza, comprensione, applicazione – meno frequentemente invece analisi, sintesi, valutazione¹¹²;
- tipologia di intervento istruzionale: *learning task* (con o senza *guidance e support*), *part-task practice*, *supportive information* o *procedural information*¹¹³.

Le scelte didattiche sono al contempo co-determinate dalla natura dei materiali autentici utilizzati rispetto a diversi parametri (già citati in 3.1.1), tra cui:

- il tipo di supporto (testo, audio, video);
- la tipologia testuale (telegiornale, pubblicità, testo letterario...; cfr. Tabella 16);
- le caratteristiche linguistiche (livello di complessità, lunghezza, registro, velocità dell'eloquio...);
- i contenuti (p. es. livello di complessità dei concetti presentati, densità di impliciti culturali, livello di ambiguità...).

Considerando da una parte i materiali autentici e le competenze necessarie alla loro comprensione (siano esse di *routine*, di *non routine* o di *routine to-be*), l'architettura dei *learning object* prevederà *task* di *pre-*, *while* o *post-listening* o *reading*. Considerando di volta in volta le caratteristiche intrinseche del materiale autentico a cui si riferiscono, i *task* e i rispettivi *item* possono variare per (cfr. 6.1.2):

- livello di comprensione per accuratezza: globale, selettiva, dettagliata;

¹¹⁰ Cfr. 4 e 6.1 e colonne viola, blu e verdi in Tabella 24.

¹¹¹ Cfr. 4.2.1 e 7.3.1 e prima colonna arancione in Tabella 24.

¹¹² Cfr. 7.5 e seconda colonna arancione in Tabella 24.

¹¹³ Cfr. 1.5.2 e terza colonna arancione in Tabella 24.

- livello di comprensione rispetto alla dimensione comunicativa: “fattuale” o “referenziale”, con contenuti d’“appello”, di “relazione” o di “autorivelazione”, rifacendosi al modello comunicativo di Schulz von Thun¹¹⁴ (oppure, semplificandolo, considerando i contenuti del messaggio a livello dei fatti, delle intenzioni o degli atteggiamenti);
- livello di comprensione per canale: verbale, paraverbale, non-verbale.

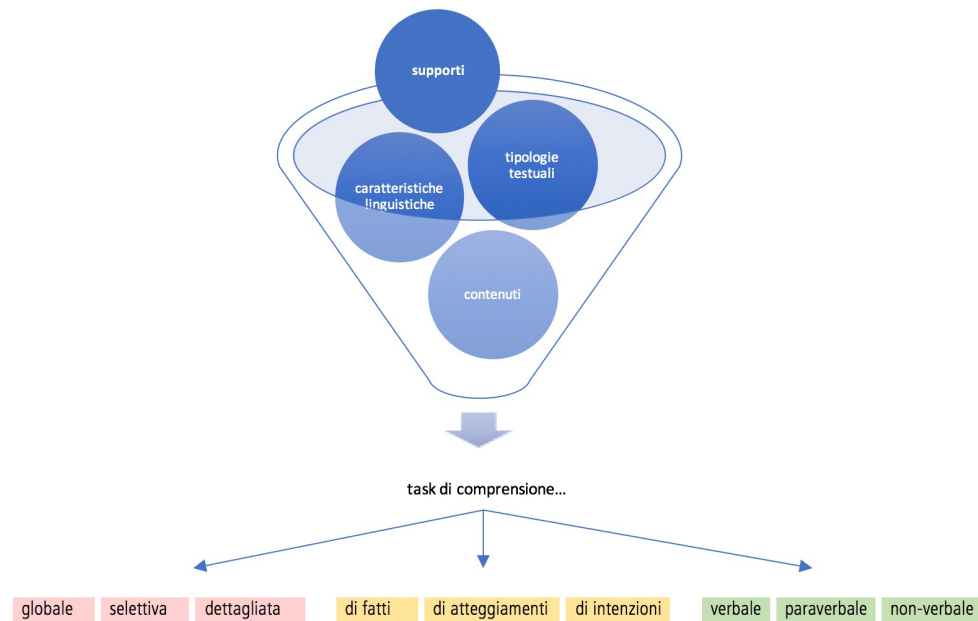


Figura 68: rappresentazione delle principali variabili da considerare nella creazione di un solo task di comprensione. Queste, in combinazione con le diverse tipologie di attività di comprensione possibili, determinano l'alta variabilità di attività presenti in 321via.ch.

Le combinazioni di tutte le variabili sopra riassunte (cfr. anche Tabella 24 e Figura 68) danno luogo, in 321via.ch, a un ampio spettro di esiti.

Ecco una selezione di esempi riferiti alla categoria “tipologia testuale”:

tip. testuale	documento	task class	Titolo del modulo
spot	informazione sulla giornata di prova dell'allarme generale in Svizzera	A1	Attenzione
trailer	presentazione del personaggio “Stefano Frascini” nella mini-serie “Gli Svizzeri”	A1	Stefano Frascini
interviste	intervista storica di Alberto Giacometti	B2	Alberto Giacometti
canzoni	“Cammina” di Lia Seddio	A2	Lia Seddio
reportage	<i>portrait</i> “Il mentalista” di Patrick Soergel	B1	Il mentalista II
trasmissioni divulgative	servizio sulla lana trattata in Ticino del “Giardino di Albert” della RSI	B1	Lana ticinese

¹¹⁴ Secondo il modello di Schulz von Thun (2006) la comunicazione avviene su quattro dimensioni diverse distinte o concomitanti. Emittente e ricevente possono infatti intendere il messaggio a livello del contenuto (di cosa si parla?), dell'appello (l'emittente cosa vuole e cosa chiede a chi ascolta?), a livello della relazione (cosa rivela il messaggio sulla relazione tra l'emittente e il ricevente?) e a livello della rivelazione di sé (cosa rivela su di sé colui che emette il messaggio?).

documentari	"Derby" di Niccolò Castelli e Erik Bernasconi	A2	Derby
cortometraggi	"La Vigia" di Marcel Barelli	B2	La vigia
sketch	"I frontaliers"	B2	Italiano di frontiera
talk show	"Linea rossa" della RSI	B1	In preparazione
etichette	confezioni di prodotti alimentari Migros	A2	Traduzioni imbarazzanti
locandine, affissi, cartelli	vari cartelli e insegne presenti nella città di Lugano	A1	In preparazione
giornali	articolo su una gara tra scuole tratto da "Il Bernina"	A2	Tv per ragazzi
riviste di ditte	articolo dal settimanale "Cooperazione" della Coop	B1	Erbe in Val Poschiavo
estratti da testi letterari	passaggi di romanzi di Andrea Fazioli	B1	I gialli di Fazioli
quiz e test	calcolatore di impronta ecologica del WWF Svizzera	B1	Riciclamo!
sito amministrativo	sito del servizio di traduzione federale	A1	Attenzione
sito di un progetto	sottosezione di oltreconfini.ch	A2	Moderni emigranti
sito giornalistico	dossier di Swissinfo.ch dedicato all'emigrazione svizzera	B2	Café suizo

Tabella 26: esempi di tipologie testuali e materiali autentici usati in alcuni moduli di 321via.ch.

Esula dal presente lavoro, ma sarebbe utile per l'ulteriore sviluppo del progetto 321via.ch e di progetti analoghi, disporre di una tassonomia ragionata delle attività didattiche (cfr. 9.2.3). Attualmente ci limitiamo a presentare una carrellata di esempi significativi. Sia comunque sottolineato che:

- i micro-obiettivi didattici di ogni *task* all'interno di uno stesso modulo sono stati definiti in modo da essere tra loro complementari, sia per abilità che per livelli di comprensione esercitati;
- i *task* permettono perlopiù di esercitare abilità integrate (poiché richiedono l'attivazione di più abilità, cfr. Biotti, 2011), come risulterà evidente nei commenti nella tabella seguente.

Schermata di un task (in data 31/5/2017)

Guarda il video: quali 9 parole descrivono ciò che hai visto?



- ☐ il marito
- ☐ l'applauso
- ☐ un dado
- ☐ la curiosità
- ☐ il travestito
- ☐ leggere il linguaggio del corpo
- ☐ la telecinesi
- ☐ la volontaria
- ☐ il pubblico
- ☐ una bugia
- ☐ Giulia
- ☐ la paura
- ☐ l'ipnosi
- ☐ il coraggio
- ☐ un complice
- ☐ il mago

Grazie alle pecore si producono il latte, la carne e la lana. Con quale prodotto puoi completare tutti gli spazi di questo testo?

La Supsi (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana) ha sviluppato un macchinario che tratta delle pecore ticinesi senza bisogno di inviare il prodotto all'estero. Grazie a questo apparecchio, situato a Gordola, è possibile produrre 4 chili di raffinata all'ora. attraverso tre vasche: una di lavaggio, una di lavaggio e una di risciacquo. Anche se il macchinario brevettato dalla SUPSI è molto più piccolo di quelli industriali, ottenuta è di qualità migliore.

Gli spazi del testo si possono completare con...

- ☐ (la) carne
- ☐ (il) latte
- ☐ (la) lana

Guarda il video e scegli la risposta corretta.



Perché, secondo Finzi Pasca, in italiano non si usa il verbo "giocare" quando si parla di teatro?

- ☐ Chi parla italiano vive generalmente in modo giocoso, ma nel teatro cerca di mettere un po' più di serietà.
- ☐ Bisogna distinguere il teatro serio dagli spettacoli improvvisati in piazza dove ci si diverte e si gioca.
- ☐ Il gioco era riservato ai ricchi che avevano tempo da perdere, mentre fare l'attore era una cosa seria, un vero lavoro.
- ☐ In italiano, la parola giocare era legata in origine al mondo dei bambini, non è quindi adatta per parlare di teatro.
- ☐ Nelle altre lingue il teatro non ha avuto un'evoluzione così importante e non è stato necessario creare una parola apposita.

Commento

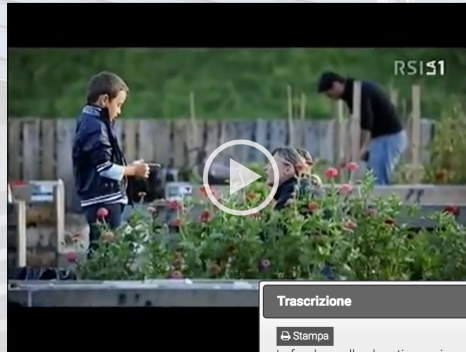
1. Per attivare strategie di *prediction of lexis/of theme* – usando i termini della tassonomia di strategie d'ascolto presentata in Graham e Santos (2015, pp. 28-30) – diversi moduli si aprono con attività di *pre-listening*: esse hanno, tra l'altro, lo scopo di attivare conoscenze pregresse in ambito linguistico o culturale (o entrambe). Un altro loro obiettivo è quello di familiarizzare l'apprendente con il locutore (come in questo caso tratto dal modulo "Mentalista I").

2. Con scopi analoghi si apre il modulo "Lana ticinese": l'apprendente è invitato a trovare quell'unica parola che permette di completare ogni spazio del testo introduttivo.

3. Non è stata prevista una funzionalità tecnica che impedisca all'utente di riascoltare gli audio o i video durante attività di *while-listening* – diversamente rispetto a quanto avviene in contesti di classe o in *performance-test*. Questo perché 321via.ch non ambisce a fornire gli strumenti per un *assessment* formativo o sommativo, quanto piuttosto "gli attrezzi di una palestra" per sviluppare i "muscoli" necessari a incontrare la L2/LS nella realtà. Proprio la possibilità di gestire individualmente i tempi, infatti, favorisce la ripetizione di strategie cognitive e metacognitive (Graham & Santos, 2015, p. 28). P. es. in questa attività (tratta dal modulo "Daniele Finzi Pasca") l'apprendente è invitato a leggere gli *item* prima dell'ascolto, esercitando strategie volte all'identificazione di *chunk* e parole, e supportando

contemporaneamente processi di *monitoring* e di deduzione. La possibilità di ripetere l'ascolto, infine, può aiutarlo a confermare le ipotesi e verificarne il senso rispetto al documento intero, nell'ottica di una comprensione globale.

Guarda il video e rispondi alla domanda.



trascrizione

A quali concetti fa riferimento l'architetto?

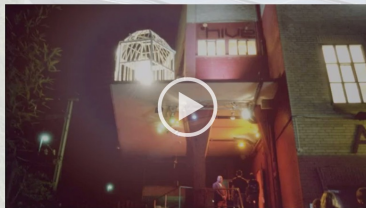
- ☐ sharing economy
- ☐ slow food
- ☐ consumismo
- ☐ autosufficienza
- ☐ crisi economica
- ☐ fenomeno globale
- ☐ chilometro zero

Trascrizione

Stampa

In fondo quello che stiamo vivendo a Chiasso è vissuto in altre parti della Svizzera, dell'Europa e si potrebbe dire che è un fenomeno a scala planetaria. Urbanizzazione planetaria, comunque non vuol dire che dobbiamo continuare a fare, viaggiare e a scambiare le cose all'infinito. Probabilmente una delle cose più primordiali che va prodotta nella propria area geografica è proprio il cibo, il proprio cibo, e in ciò gli orti diciano sono un esempio paradigmatico. Grazie a questa produzione di qualità avremo anche dei paesaggi di qualità e degli spazi condivisi di qualità.

Guarda il video due o tre volte e poi scegli le battute del dialogo corrette (sia ricordando lo spot, sia facendo attenzione al senso logico del dialogo).



Lia: Hai visto la pubblicità della PET?

Paolo:

Lia: Esatto, quella lì. Tu lo sapevi che riciclando la PET non si fanno solo bottiglie nuove?

Paolo:

Lia: E allora, sprecone? La prossima volta la tua bottiglia PET la riciclerai?

Paolo:

Quale recensione non contiene informazioni sbagliate?



trascrizione

- ☐ Un'idea originale porta il fumettista a mettere in scena le voci fuori campo di sé stesso e del proprio nonno. Un nonno che la sa lunga, che ha visto l'arrivo dei diserbanti e che quasi ammette di averne sottovalutato, ai tempi, gli effetti. È lui che consiglia al nipote di raccontare la storia di un solo alveare per rappresentare un fenomeno ormai diffuso. Il nipote, dal canto suo, introduce nelle illustrazioni una comicità che nulla toglie alla tragicità del messaggio globale.
- ☐ Come spiegare al largo pubblico il problema della morte delle api? Il nonno racconta, il nipote ascolta e contemporaneamente disegna la vita di un alveare qualsiasi, minacciato dall'inquinamento. Un'ape fugge in montagna, un ambiente puro in cui edificare una nuova colonia, ma tornerà a valle, dove morirà anch'essa. Toni tragici a parole, divertimento nelle illustrazioni: un contrasto onnipotente nel cortometraggio.
- ☐ Attraverso un dialogo tra nonno e nipote, il regista mette in luce una problematica attuale quanto sconcertante: la scomparsa di intere popolazioni di api nel mondo. Il vissuto del nonno e la sua esperienza da contadino permettono di illustrare le conseguenze dell'uso di diserbanti nelle valli della Svizzera italiana. Una punta di ironia nelle parole del nonno sa far sorridere e riflettere gli spettatori.

4. Una delle *help option* che l'utente incontra nei *task* di ascolto è la possibilità di visualizzare la trascrizione. Cliccando su "trascrizione" sotto al *player* appare un *pop-up* mobile, come in questo esempio tratto dal modulo "Orti da incontri". Nella decodifica, si è preferito non nascondere le devianze rispetto alla norma della lingua standard o la presenza di parti del discorso incomplete: oltre a rappresentare la realtà linguistica che l'utente incontra in situazioni reali, il fatto di poter notare che anche i madrelingua producono "errori" potrebbe aiutare a diminuire l'ansia di sbagliare (un'attività specifica che espliciti questo aspetto è in progettazione).

5. In questa attività *while-listening* di comprensione globale del modulo "Riciclamo!", dopo aver visionato una pubblicità progresso, l'apprendente è invitato a completare un dialogo tra due spettatori immaginari che la commentano – si tratta di una variazione rispetto alla tipologia precedente, che richiede la capacità di riconoscere i contenuti della pubblicità in un nuovo contesto comunicativo.

6. Nella presente attività *while-listening* del modulo "La vigia", l'apprendente è invitato a scegliere la recensione, tra tre fittizie, coerente rispetto al cortometraggio visionato – un'attività che si situa, viste le sfumature di significato nei tre testi, ai livelli cognitivi di comprensione e di analisi.

Ascolta i tre audio e rispondi alle domande.



In quale annuncio il treno non si ferma in stazione? Audio n°

In quale audio si annuncia una stazione in cui il treno si ferma solo ogni tanto? Audio n°

In quale annuncio si dice che il treno si ferma solo se si preme il bottone? Audio n°

In quale annuncio il treno si ferma sempre? Nell'audio n°

Guarda il video e scegli le due affermazioni che riassumono quello che senti e leggi.



Quando suonano le sirene, e solo se c'è un vero problema, tutti devono...

- ☐ ... ascoltare la radio.
- ☐ ... telefonare al numero d'emergenza.
- ☐ ... andare in un luogo sicuro.
- ☐ ... fare quello che viene detto.
- ☐ ... aiutare le persone vicine.

Completa i sottotitoli.



gipeto...

spietata, quella a



, è

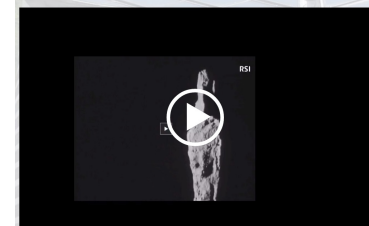
: il gipeto... il gi...

7. L'attività *while-listening* tratta dal modulo "In treno" prevede un abbinamento possibile non solo sulla base di capacità di comprensione, ma anche di applicazione: occorre infatti capire tre annunci trasmessi nelle carrozze del trenino del Bernina e dedurre quali situazioni descrivono. Il modulo, al contempo, presenta dei *realia*: i trenini del Bernina e il viadotto elicoidale patrimonio Unesco.

8. L'attività di comprensione selettiva qui presentata (tratta dal modulo "Attenzione!") prevede l'attivazione di abilità integrate (nel video appaiono anche testi scritti). Non solo questa, ma anche le sopra presentate attività di comprensione orale implicano la comprensione scritta di istruzioni e *item*. Anche se progettato, non è ancora stato pubblicato un *task* di ascolto senza supporto scritto (cioè con consegna audio, input audio e risposta iconica o audio).

9. Anche le attività di *dictocloze* (come questa tratta dal modulo "La vigia") sviluppano abilità integrate: pur non mirando a esercitare specificamente comprensione globale, selettiva o dettagliata, esse permettono tuttavia all'apprendente di mettere alla prova competenze di decodifica grafemiche e ortografiche. La validità dei *dictocloze* ai fini della valutazione della comprensione orale è giustamente messa in dubbio da Torresan, poiché il corretto svolgimento può dipendere in misura variabile dalla comprensione del testo scritto, dalla decodifica del suono in sequenza di grafemi o dalla comprensione del testo orale (Torresan, 2014a, p. 144). Esso recupera invece validità ai fini dello sviluppo di strategie d'ascolto a livello dell'identificazione di parole o *chunk* (Graham & Santos, 2015, pp. 28-30). Una variazione del *dictocloze* che implica la comprensione selettiva del documento sonoro prevede il

Quale frase riassume meglio il contenuto dell'intervista? *Attenzione: guarda attentamente il video una volta sola, ti servirà sia per rispondere alla domanda qui sotto, sia nei prossimi due esercizi.*



Alberto Giacometti vuole...

- ☐ far capire al giornalista cosa è l'arte.
- ☐ convincere il giornalista della grande qualità delle sue opere.
- ☐ spiegare al giornalista quali sono le difficoltà del suo lavoro.

Questa è la trascrizione dell'intervista che hai appena visto, ma mancano le domande del giornalista. Riesci a ritrovarle?

Non ci riesco, per niente. Non ci riesco.

Una testa qualunque: sono incapace.

No, no, no! È involontario, non voglio più farli allungati, questi corpi. Diventavano allungati malgrado me stesso. Non è volontario. Io vorrei fare dei volumi, ma non riesco. Fino adesso non ho mai fatto, non un giorno dal 35 in poi, non ho mai fatto una cosa come volevo. È sempre uscita un'altra cosa di cosa volevo, sempre. Io vorrei fare teste normali di figure normali; insomma... non ci riesco.

Male. Son tutte scadenti. Non sono riuscite. Sono delle ricerche mancate. Unicamente delle ricerche mancate.

No, no! Come ho sempre mancato si ha voglia di provare, continuare a provare. Vorrei riuscire a fare una volta una testa come la vedo. Come non ci sono mai riuscito. Bisogna avere una bella dose di imbecillità per continuare. In realtà, vedendo che non so far niente, vorrei smettere. Con un po' più di intelligenza smetterei. Come preferisco fare quel lavoro lì che un altro, provo...

No, per niente. Non mi interessa perché come le cose astratte... insomma... no perché quello, non... ho capito di che si tratta e non mi interessa più. Non potrei fare che delle ripetizioni di quello che ho fatto, non c'è più avventura. Un oggetto, se lo penso, di cui sapevo cosa dovevo fare prima di incominciare, le vedevo chiaramente finite nella loro materia. Allora per farle non è più che un'esecuzione, senza difficoltà. Perché una cosa che immagino, dunque non copio che quello che immagino, dunque lo faccio per forza. Invece di fare una cosa che mi è esteriore, la testa, non la capisco, ritraccio da un'idea fatta la sua testa. L'altra mi manca, non la vedo che conduco a farla. Più la vedo e più diventa difficile realizzarla. E perché non ci sono mai...

Leggi e rispondi.

«Spaghetti Factory» nella Valle del Sole

A Poschiavo, nei Grigion, da un secolo gli spaghetti e la pasta si fanno a mano.

[...] Con una pressa, dalla pasta si ricavano gli spaghetti che vengono tagliati alla lunghezza di 43 centimetri, circa il doppio dei normali spaghetti in vendita nei supermercati. Il prezzo, tuttavia, non è molto più alto. [...] Mentre le paste dei grandi produttori italiani vengono riscaldate a 130°C, a Poschiavo si lasciano appese a temperatura ambiente per due giorni. [...]

Tratto da «Spaghetti Factory» nella Valle del Sole, in: A Colpo Sicuro: rivista della Basilese Assicurazioni, n° 3/2013



Nel testo, si dice che gli spaghetti della Val Poschiavo sono speciali perché...

- ☐ sono lunghi due volte più degli spaghetti normali
- ☐ non si comprano nei supermercati
- ☐ nella produzione, la temperatura è più alta
- ☐ si fanno a mano
- ☐ sono prodotti più lentamente di quelli dei grandi produttori

completamento di una trascrizione parzialmente lacunare (un esempio nell'attività 2 in Figura 67 a p. 187).

10. Determinate attività di comprensione globale *while-listening* hanno primariamente lo scopo di smorzare la difficoltà di un'attività successiva: il presente *task* (dal modulo "Alberto Giacometti") prevede che l'apprendente individui le intenzioni del locutore – intenzioni che, a loro volta, gli permetteranno di non perdere il "filo rosso" durante l'attività seguente (riportata qui sotto).

11. Il *task* prevede che l'apprendente abbinì le domande del giornalista alle risposte dell'artista (cfr. sopra). Vista la lunghezza e la complessità del dialogo, è improbabile che il corretto svolgimento di questo *post-listening* e *while-reading* possa essere ricondotto a capacità mnemoniche; è invece fondamentale conoscere il contesto e la situazione in cui l'intervista si svolge.

12. Ecco un altro esempio di input autentico (dal modulo "Spaghetti svizzeri") riferito a *realia*: l'implicito culturale nella foto è un prodotto tipico svizzero-italiano. L'attività di *while-reading* è analoga a quelle di numerose prove di certificazione – anche al fine di esercitarne l'esecuzione in vista di un eventuale svolgimento.

Quali due screenshot rappresentano il contenuto dell'articolo nell'esercizio 8?



- ☐ A
☐ B
☐ C
☐ D

Metti in ordine questo articolo.

«Aelplermagronen»: un piatto storico

Tratto da "Aelplermagronen, un piatto storico", Cooperazione 10/2016, pp. 84-85

1. **I** Fa parte del patrimonio culinario della Svizzera centrale, ma Guglielmo Tell non li conosceva ancora. Stiamo parlando degli Aelplermagronen, un piatto di pasta corta, patate, formaggio, panna e cipolle. Si narra che sono nati col primo traforo del San Gottardo, inaugurato nel 1882, dall'incontro culinario tra minatori italiani e alpiani dei cantoni primitivi. «Gli italiani hanno portato la pasta e gli svizzeri tedeschi hanno fornito il formaggio, le patate e la panna» racconta Ralph Zuberbühler, cuoco e gerente con sua moglie del Gasthaus Tübli a Gersau (SZ), sul lago dei Quattro Cantoni.
2. **I** Smentita, quindi, la diceria che sia un piatto prettamente maschile, perché fungerebbe da «fondo» per meglio fronteggiare l'alcol... «Anzi, oggi, la maggior parte della clientela locale accompagna questa pietanza con del sidro di mele analcolico» replica la moglie Angelina Kurath, che cura il servizio. Anche se la ricetta degli Aelplermagronen è facile, a cosa occorre prestare attenzione? «Usare ingredienti di qualità e controllare che le patate siano ben cotte, così da rendere omogenea la consistenza del piatto» sottolinea il cuoco. Già, le patate. La ricetta urana non le prevede, mentre sono accolte negli altri cantoni, perché una volta, essendo meno costose della pasta, erano benvenute per «allungare» la pietanza.
3. **I** «Proprio questo della pasta cara e di altri fatti mettono in dubbio la tesi che gli Aelplermagronen siano nati attorno al 1880, durante il primo traforo del Gottardo» interviene Sabina Bellofatto, storica, con un dottorato sull'influsso della cucina italiana in Svizzera. Anzi, per lei si tratta di una leggenda.
4. **I** Il locale è una magnifica casa antica di legno, decorata con 300 gerani rossi, in cui si possono gustare piatti della cucina tradizionale regionale. «È un edificio del 1755. Qui lavoriamo e abitiamo. Mi sembra quindi chiaro offrire piatti radicati in questa zona». Infatti, il Tübli è uno dei 25 ristoranti del canton Svitto ad aver aderito all'iniziativa «Acht Schwyz» (autentico svizzero), nella quale s'impegnano a collaborare con macellai, pescatori e agricoltori locali. «Gli Aelplermagronen sono un piatto sostanzioso e, per noi, invernale. Ma visto che lavoriamo tanto con turisti internazionali, figura tra i piatti più serviti in estate – spiega Zuberbühler. Ed è soprattutto apprezzato dalle donne, perché vegetariano».

Conosci la tua impronta ecologica? Rispondi a tutte le domande del test del WWF e poi valuta le tue competenze linguistiche.

Clicca qui o sull'immagine per andare sul sito "Impronta ecologica" del WWF



Una volta finito il test, clicca qui sotto per autovalutarti:


- ☐ Ho capito praticamente tutte le domande e tutte le risposte.
☐ Ho capito il senso generale delle domande e delle risposte, ma a volte ho avuto difficoltà.
☐ Non ho capito quasi niente, purtroppo...

13. In alcuni *task* (come questo tratto dal modulo "Orti da incontri") gli *item* contengono immagini rappresentative dei contenuti (o grafici, come p. es. nel modulo "Attenzione!").

14. Nel modulo "Pasta e patate", il *task* di *while-reading* è costituito da un'attività di riordino (i paragrafi di un articolo di rivista). A volte, come in questo caso, un *task* di comprensione globale correttamente risolto costituisce l'oggetto di un'attività successiva (in questo caso segue un'attività di comprensione selettiva del medesimo articolo).

15. Numerosi testi destinati ad attività di comprensione scritta sono stati semplicemente copiati e adattati al layout della piattaforma – perdendo con ciò informazioni contestuali date dal supporto originario, a vantaggio tuttavia di un'ottimale fruizione a schermo. Per permettere comunque all'apprendente di svolgere attività di lettura in contesti autentici sono state sfruttate le potenzialità del *webquest*, spesso in funzione di *while-reading* (o di *post-reading* di un testo riportato). Questo esempio tratto dal modulo "Riciclamo!" è rappresentativo per entrambe le categorie: esso prevede, dopo la lettura di un testo del WWF, lo svolgimento di un quiz interattivo (una sorta di *webquest*) e la successiva autovalutazione del proprio livello di comprensione dettagliata o globale.

Vai su **questo sito** e cerca le informazioni per rispondere a queste domande.



Gli antichi romani usavano il passo del Gottardo?

- ☐ No, perché era coperto da un ghiacciaio.
- ☐ Sì, perché sul passo avevano costruito una larga strada.
- ☐ No, perché era troppo difficile passarci.
- ☐ Sì, perché era il più diretto verso l'Europa del Nord.

Perché i Walser sono importanti per la storia del Gottardo?

- ☐ Hanno scacciato i diavoli che provocavano incidenti mortali.
- ☐ Si sono arricchiti facendo pagare il pedaggio a chiunque passasse.
- ☐ Hanno costruito il primo ponte in una parte molto difficile.

In quale epoca è stata costruita la prima galleria?

- ☐ XVIII secolo
- ☐ XIX secolo

Leggi le domande, clicca sui link e rispondi.

In quante lingue esiste lo spot delle sirene? Clicca [qui](#).

- ☐ In tutte le lingue nazionali della Svizzera (e cioè in romancio, italiano, francese e tedesco)
- ☐ In tutte le lingue ufficiali della Svizzera (e cioè in italiano, francese e tedesco)

In quante lingue è scritto il sito dell'Ufficio federale della protezione della popolazione? Clicca [qui](#).

- ☐ nelle lingue ufficiali e l'inglese
- ☐ nelle lingue nazionali e l'inglese
- ☐ nelle lingue nazionali della Svizzera
- ☐ nelle lingue ufficiali della Svizzera

In quante lingue è scritta la homepage della Confederazione svizzera? Clicca [qui](#).

- ☐ 5
- ☐ 4
- ☐ 3

Leggi questo passaggio tratto dal sito della Confederazione.

La traduzione: alcune cifre

Presso la Confederazione sono impiegati circa 330 traduttori, per un totale di circa 263 posti a tempo pieno che si suddividono come segue tra le singole lingue:


- 143 posti per la traduzione in francese
- 90 posti per la traduzione in italiano
- 20,5 posti per la traduzione in tedesco
- 9,9 posti per la traduzione in inglese

Tratto da (febbraio 2016): <https://www.bk.admin.ch/themen/lang/04919/04931/index.html?lang=it>

Sai interpretare questi dati? Probabilmente (4 sono le risposte corrette)...


- ☐ poche pagine del sito web della Confederazione sono in inglese
- ☐ ci sono più testi tradotti in francese che testi tradotti in italiano
- ☐ poche pagine del sito della Confederazione sono in tedesco
- ☐ moltissimi testi della Confederazione sono scritti in tedesco; poi si traducono in altre lingue
- ☐ gli svizzeri che parlano solo ed esclusivamente romancio non possono informarsi sul sito della Confederazione come gli altri svizzeri

Guarda e completa.



L'Ambri segna un gol. I tifosi del Lugano dicono "è finita" e " ", quelli dell'Ambri, invece, non riescono neanche a parlare e urlano "ééé!". Qualcuno fa i complimenti a chi ha fatto gol e gli dice "Che finta, zio!".

L'espressione "zio" è molto usata dai giovani invece di " "



16. Un'altra funzione della *webquest* è di creare una base di conoscenza che permetta la successiva comprensione scritta o orale di materiali autentici – come in questo *task* che apre il modulo "Gottardo".

17. Il modulo "Attenzione!" è tra quelli più specificatamente orientati all'utenza primaria: la successione di queste due attività, in particolare, mira a evidenziare la posizione marginale delle due lingue nazionali minoritarie, stimolando così una valutazione autonoma della politica linguistica svizzera.

18. In alcuni esercizi si è mirato a evidenziare tratti linguistici tipici della lingua parlata, tra cui elementi ridondanti (tautologie, esitazioni, ripetizioni, ecc.), strutture sintattiche tipiche dell'orale (per marcare parti del discorso, p. es.) o stili e registri caratteristici dell'orale autentico (Lingzhu & Yuanyuan, 2010). In questo task del modulo "Derby", l'apprendente incontra, tra l'altro, segnali discorsivi e interiezioni tipici di un contesto carico di tensione: il derby di hockey su ghiaccio.

Ecco 6 modi di dire. Sai cosa significano?

"Sei una cima" si dice a chi è molto:

- ☐ alto
- ☐ ricco
- ☐ intelligente

"Qui non si scappa" significa:

- ☐ non ci sono alternative
- ☐ qui non si deve avere paura
- ☐ bisogna andare in bagno

"Sotto sotto" significa:

- ☐ di nascosto
- ☐ veramente cattivo
- ☐ di bassa qualità

"Amici come prima" si dice per:

- ☐ fare pace
- ☐ ricordare il passato
- ☐ ridere di un falso amico

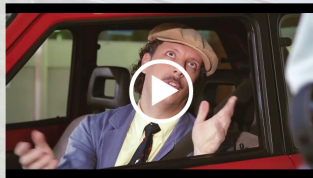
"Questo è da vedere" significa: "Questa cosa deve essere..."

- ☐ analizzata
- ☐ pensata
- ☐ descritta

"Mi scappa da ridere" (in ticinese "ma sc-apa da ri") significa:

- ☐ vorrei ridere ma non posso
- ☐ non riesco a ridere
- ☐ non posso non ridere

Secondo alcuni italiani, gli abitanti della Svizzera italiana parlano male l'italiano. Oggetto della critica sono vocaboli in uso nella Svizzera italiana – i cosiddetti "elvetismi" –, che possono creare incomprensioni se utilizzati in Italia. Abbina l'elvetismo all'espressione italiana corrispondente. Uno di essi compare in questo estratto di video: guardalo per sapere qual è.



sore	I	presa elettrica multipla
presa ladro	I	cassetta postale
bucal lettere	I	telefono cellulare
classeur	I	classificatore
comandare	I	ordinare (al bar, al ristorante)
natel	I	cornetto di pasta sfoglia
colonna	I	coda (di veicoli, di persone)
chifer	I	professore

Completa questa famosa ricetta grigionese con le seguenti parole: *aggiungete, formate, bucatelo, ponete, infarinate, spennellate, servite, impastate, dividete, versate, cuocete, chiudete, mettete*

La torta da nusc (torta di noci)

Ingredienti per la pasta: 350 gr. di farina, 150 gr. zucchero, 150 gr. burro freddo, un pizzico di sale, 1 uovo, ev. un cucchiaino di latte	la farina con lo zucchero, il burro e il sale. Aggiungete un uovo sbattuto e lavorate fino ad avere un impasto liscio. Se necessario, _____ anche un cucchiaino di latte. Fatene una palla, avvolgetela nella pellicola trasparente e _____ in frigo per trenta minuti. _____ la pasta in due parti, una un po' più grande dell'altra, e _____ due dischi. Imburrate e _____ uno stampo di 30 centimetri di diametro. Foderate lo stampo con il disco più grande, _____ con la forchetta e mettete il tutto in frigo.
Ingredienti per il ripieno: 250 gr. di zucchero, 250 gr. di noci, 2,5 dl di panna, un uovo per spennellare	In un tegame mettete lo zucchero con due-tre cucchiaini di acqua, _____ sul fuoco e lasciate caramellare finché diventa di un colore bruno chiaro. Aggiungete la panna e le noci, mescolate e _____ a bassa temperatura fino a ottenere un impasto uniforme. _____ il composto sulla pasta e _____ la torta con il secondo disco. _____ la superficie con l'uovo e cuocete in forno caldo a 180° per quaranta minuti. Ritirate, fate raffreddare e _____. Questa torta si conserva per alcuni giorni.

19. In questo esempio del modulo "È una cima", l'attenzione all'aspetto pragmatico della lingua si estende a espressioni idiomatiche che ricorrono nell'ascolto dell'attività successiva e ne facilitano pertanto la comprensione. La presenza del dialetto (cfr. l'ultimo *item* e diversi passaggi nei video dello stesso modulo) mira inoltre a sensibilizzare l'utente alla sua esistenza e ad aiutarlo a capire alcuni sintagmi.

20. Un particolare rilievo è dato al lessico elvetico, come in questa attività basata su uno *sketch* che ne tematizza ironicamente la presenza (tratta dal modulo "Italiano, lingua di frontiera").

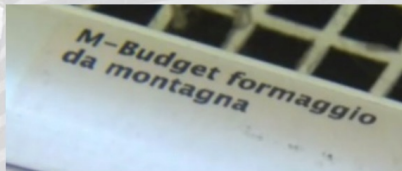
21. Alcune attività, in particolare quelle appartenenti alla categoria "grammatica", sono prove di tipo fattoriale che richiedono agli utenti di completare frasi con elementi isolati senza diventare creativi (Biotti, 2011). Ecco un esempio che prevede il completamento di un testo con parole date e presenta un elemento di storia dell'emigrazione grigionitaliana e un suo implicito culturale: la torta di noci grigionese (nel modulo "Una storia d'amore").

Sai migliorare queste traduzioni della Migros? Aggiungi le lettere mancanti.



Schweizer Bratbutter / Beurre à rôti suisse

Burr _____ per arrostiti svizzer _____ (in Italia si chiama invece "burro chiarificato")



Bergkäse / fromage de montagne

Formaggi _____ d _____ montagn _____



D: verlassen, F: abandonner, quitter

Due anni fa ho _____ il mio lavoro, l'appartamento, la mia «seconda famiglia» del karate per iniziare un master (MBA) in imprenditorialità e innovazione a Friburgo. Dopodiché sono _____ per 7 mesi negli States dove ho _____ in qualità di Junior project manager presso swissnex, Boston, il consolato scientifico svizzero. L'ultimo mese ho _____ A Boston mi occupavo di aiutare le start-up innovative elvetiche ad entrare nel mercato americano. Nello stesso periodo, ho _____ la tesi di master sulla composizione ottimale del team in una start-up, confrontando il punto di vista dell'imprenditore con quello dell'investitore. Motivo? Volevo uscire dalla mia comfort zone! Avevo anche voglia di usare e approfondire le mie conoscenze linguistiche. Volutamente avevo _____ un cantone bilingue con un master bilingue (FR/DE). Cosa mi ha _____ ad andare a Boston? Ho _____ l'opportunità e non me la sono _____ sfuggire. Che esperienza inestimabile! Impari subito cosa devi fare per integrarti, impari nuovi stili di vita, apprezzi la diversità e incontri stupende persone con ricche storie da condividere. Ciò che mi è _____ di più è _____ trovare il giusto mix tra libertà, rischio e la ricerca del senso di casa, anche a più di 6000 km di distanza. Sono _____ a novembre 2015 per ricaricare le batterie con le persone a me care e pianificare la mia prossima tappa, che sarà Zurigo, dove ho _____ lavoro. La Svizzera, come anche l'Europa, alla fine sono piccole e ci si sposta in fretta...

Leggi e completa la tabella (con il singolare).

Italiando: corsi di "Italiano & Sport" in Ticino finanziati per 3 anni: 2016, 2017, 2018.

Invitiamo a casa nostra 1'500 giovani delle altre regioni linguistiche per imparare la nostra lingua, praticare sport e scoprire il nostro magnifico territorio.

Il corso dura sette giorni. I ragazzi possono scegliere di raggiungerci in primavera, in estate e in autunno. Due i campi base: il Centro Sportivo nazionale di Tenero e il Centro Gioventù e Sport di Bellinzona.

La quota di iscrizione è dimezzata grazie al sostegno dei partner: 250 CHF al posto di 500 CHF.

tratto da: <http://www.rsi.ch/speciali/intrattenimento/italiando/lt/news/Fondo-per-italiano-in-Svizzera-6767027.html>

italiano	francese	tedesco	inglese
il _____	le cours	der Kurs	the course
_____	financé	finanziert	financed
la _____	la maison	das Haus	the house
_____	apprendre	lernen	learn
_____	magnifique	wunderschön	wonderful
l' _____	l'automne	der Herbst	autumn
_____	national	national	national
la _____	les frais d'inscription	die Teilnahmegebühr	the participation fee

22. Sempre di tipo fattoriale è la seguente attività di correzione di errori nelle traduzioni plurilingui delle confezioni dei prodotti di una delle più grandi catene di supermercati svizzere – una realtà che in questo modulo è affrontata senza particolare dogmatismo e che permette di presentare un *critical incident* di tipo linguistico (la traduzione errata di *schweizer Bratbutter* in "burro per arrostiti svizzeri" invece di "burro per arrostiti svizzero" nel modulo "Traduzioni imbarazzanti").

23. Più complessa è invece l'attività in questo esempio tratto dal modulo "Moderni emigranti"): il *task*, che prevede il completamento del testo con il passato prossimo, presuppone competenze grammaticali e attiva strategie interlinguistiche.

24. Non già date, ma da trovare nel testo, sono le parole che permettono di completare la tabella di corrispondenze interlinguistiche nel presente *task* del modulo più elementare del livello A1, "Corsi d'italiano").

Completa la tabella.

Sentimenti e emozioni			
_____	dignité	Würde	dignity
_____	curiosité	Neugierde	curiosity
_____	tristesse	Traurigkeit	sadness
felic _____	bonheur	Glück	happyness
_____	préoccupation	Sorge	preoccupation
_____	sérénité	Heiterkeit	serenity
dis _____	désespoir	Verzweiflung	desperation
Regole di corrispondenza			
- _____	- _____	(-ität)	- _____
-ezza	- _____	(-keit)	_____
- _____ ione	- _____	(-tion)	- _____

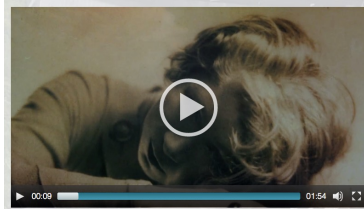
Leggi il testo, poi trova le parole corrispondenti o in francese, o in tedesco o in inglese! Basta scrivere la parola corrispondente in una sola lingua.



Spaghetti svizzeri o italiani? Dall'Italia, molti italiani sono **emigrati** in Svizzera nel XIX e nel XX secolo. Per questo la **tradizione culinaria** italiana influenza (beeinflusst) la cucina svizzero-tedesca e svizzero-francese. Le **abitudini** svizzere cambiano molto negli anni 1860-1930: gli spaghetti cominciano a diventare parte del **menu** svizzero. Così gli svizzeri fondano le prime **marche** di pasta svizzera e il **boom** di immigrati italiani del 1880 assicura il **successo** di queste **fabbriche**. Non è tutto: anche la Svizzera influenza l'Italia! Per esempio, il papà della **pasta** italiana "Voioello" (nata nel 1879 a Napoli) è uno svizzero, Theodor von Wittel. Von Wittel è emigrato a Napoli, ha sposato una donna italiana e ha chiamato la sua pasta "Voioello". La "Voioello" è oggi una delle marche di pasta italiana più famose e **esportate**: infatti, si trova anche nei **supermercati** svizzeri!

emigrato = _____
 la tradizione = _____
 culinario = _____
 le abitudini = _____
 il menu = _____
 la marca = _____

Come è possibile? Esiste un film su una donna ticinese: stranamente, però, è in gran parte in tedesco e in spagnolo – e non esiste una versione in italiano, anche se la protagonista è svizzera italiana! Secondo te, cosa ha fatto questa donna nella sua vita per essere ricordata in questo modo "plurilingue"? Guarda il trailer e clicca sull'ipotesi per te più probabile.



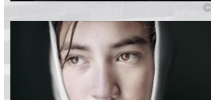
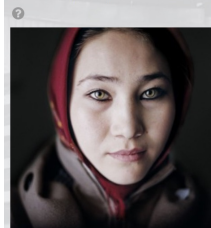
- Alfonsina Storni ha dovuto lasciare la Svizzera perché era una ribelle politica.
- Alfonsina Storni è emigrata in un paese di lingua spagnola e lì è diventata famosa.

Guarda attentamente le ragazze. Commenta il loro aspetto fisico e le emozioni che riesci a leggere sul loro viso (ad alta voce o in silenzio nella tua testa). Usa questi aggettivi (attenzione all'accordo!): **curioso, triste, felice, preoccupato, sereno, disperato, determinato, arrogante, modesto, insicuro, ironico, affettuoso**.

Per quanti minuti riesci a parlare/pensare solo in italiano?

Un'idea: potresti registrarti e riascoltarti.

- tre minuti
- due minuti
- un minuto
- non riesco a parlare/pensare solo in italiano



25. Per introdurre il vocabolario per l'attività seguente, il presente *task* tratto dal modulo "Foto di guerra" richiede invece creatività o preconoscenze maggiori, ma soprattutto capacità di analisi e di applicazione nell'esplicitazione di alcune regole di corrispondenza deducibili dal confronto di lessemi in italiano, francese, tedesco e inglese.

26. Ecco un altro esempio di attività volta allo sviluppo di strategie interlinguistiche: nel modulo "Spaghetti svizzeri" il lettore è invitato a trovare le parole corrispondenti a quelle in neretto in francese, tedesco o inglese – delle *help option* (reperibili cliccando sul simbolo "?") forniscono un aiuto, se necessario.

27. Al fine di variare maggiormente le tipologie di *task*, alcuni materiali autentici sono stati sfruttati per sollecitare attività di deduzione logica. Nella seguente attività, tratta dal modulo sulla vita di "Alfonsina Storni", l'apprendente dispone di pochi indizi per indovinare la natura del *background* plurilinguistico della scrittrice.

28. Le attività di produzione orale non erano state previste nella prima versione della piattaforma; il desiderio di integrarle nella misura del possibile, tuttavia, ha permesso la sperimentazione di attività in cui la produzione orale monologica viene svolta e valutata dallo stesso apprendente (cfr. 7.3), come in questo *task* tratto dal modulo "Foto di guerra".

I dati dei censimenti nazionali sono molto interessanti e utili! Un esempio?
Guarda come è cambiato il numero di persone che parlano italiano dal 1950 al 2000! Secondo te, perché? Pensa la tua soluzione, poi clicca su "Leggi la risposta".

Percentuali di italofoni tra il 1950 e il 2000

1950	1960	1970	1980	1990	2000
5.9%	9.5%	11.9%	9.8%	7.6%	6.5%

Fonte: Censimenti federali della popolazione, UST

Leggi la risposta ▾

☐ ho dato la risposta giusta
☐ non ho dato la risposta giusta

29. La funzione di autovalutazione appena descritta è stata applicata anche laddove non è stato possibile ideare un *task* a risposta chiusa – qui p. es. l'apprendente, sulla base di dati statistici, è portato a formulare ipotesi sulle ragioni che motivano il loro andamento (modulo "Stefano Franscini").

B2 Italiano, lingua di frontiera

Tags e autori ▾

[stampa tutte le attività](#)
[stampa tutte le soluzioni](#)
[Proposte didattiche per contesti di classe](#)

Proposte didattiche per contesti di classe

Stampa

1 Modulo "Italiano, lingua di frontiera"

Prima di iniziare il modulo: attività di produzione orale in coppie

- Potete immaginare di andare a lavorare all'estero? Spiegate perché, a quali condizioni, per quanto tempo e in quale settore. (Variante: attività scritta da svolgersi a casa e da far leggere a un compagno prima di iniziare il modulo).

Dopo l'attività 5: attività di webquest con brevi fasi di produzione scritta e estese fasi di produzione orale (coppie, plenum in alternanza)

- In Ticino il tasso di disoccupazione è più alto che nel resto della Svizzera? Cercate su un motore di ricerca (es. Google) il tasso di disoccupazione in Svizzera (dati 2008).

30. L'ultima funzionalità implementata entro aprile 2017 (cfr. 7.3.2) è stata la seguente: per facilitare l'inserimento e l'utilizzo dei moduli di 321via.ch in contesti di apprendimento formale, è stata creato un *pop-up* (accessibile cliccando su "Proposte didattiche per contesti di classe") che contiene suggerimenti per attività da svolgersi in plenum, in gruppi o in coppie – in larga parte miranti allo sviluppo di competenze produttive (orali e scritte). Tra queste, uno spazio importante è dato a domande che sollecitano una discussione o riflessione interculturale moderata da un insegnante.

6.5 Implementazione

La fase di implementazione inizia quando il prodotto viene reso accessibile agli utenti. È una fase spesso trascurata (gli autori tendono infatti a credere, una volta pubblicato il loro lavoro, di aver concluso l'impresa), eppure fondamentale, che prevede la preparazione di insegnanti e studenti all'uso del prodotto, oltre che la verifica del funzionamento di tutte le risorse necessarie al suo corretto funzionamento (cfr. cap. 7).

Disegnata per essere autoesplicativa e intuitiva nel suo uso, a chi la incontra per la prima volta, la piattaforma di 321via.ch non offre, oltre a un video di presentazione e una breve lista delle domande frequenti (FAQ), nessun aiuto oltre alla sua navigazione essenziale. Confidando nel fatto che non fosse necessario preparare ulteriormente l'utenza all'uso del prodotto, le misure di implementazione si sono concentrate sull'informazione più che sull'istruzione.

Non disponendo di indirizzi e-mail di interessati, ci si è limitati a pubblicizzare la piattaforma su alcuni gruppi di apprendimento dell'italiano nelle reti sociali e ad approfittare delle occasioni di divulgazione offerte dai *mass media*: radio, giornali e tv hanno parlato di 321via.ch (cfr. 321via.ch > il progetto > rassegna stampa). Trattandosi tuttavia solo di media di lingua italiana, il vero *target* non è stato raggiunto – i tentativi di interessare per l'argomento i media elvetici di lingua tedesca e francese sono stati vani.

Non avendo contemporaneamente potuto ricorrere a strategie di *marketing* online (per mancanza sia di budget sia di conoscenze specifiche nel gruppo), è stato essenziale orientarsi al canale aperto verso gli apprendenti dai rispettivi insegnanti. Confidando (probabilmente eccessivamente) nel fatto che la struttura della piattaforma fosse intuitiva anche per i docenti, ci si è limitati a informarli tramite:

- invio di e-mail a associazioni di insegnanti (p. es. le associazioni svizzere italianoascuola.ch e forumperlitaliano.ch, la ADI tedesca, la AATi Americana, l'adi-germania.de, l'AATI Americana, la WAATI e l'ILTA australiane, la FNAl francese), alcune delle quali hanno inoltrato l'informazione ai propri membri;
- creazione di una pagina facebook;
- pubblicazioni su siti e riviste nell'ambito educativo e nell'ambito della ricerca didattica (ildueblog.it, Babylonia 2/2016 e 3/2016, Bildung Schweiz 9/2016);
- media (cfr. 321via.ch>il progetto>rassegna stampa);
- indicizzazione nella Biblioteca digitale Educa.ch;
- partecipazione a premi in ambito *e-learning* (cfr. 9).

I *feedback* informali ottenuti da alcuni insegnanti così contattati ci portano a pensare che una buona parte di essi hanno facilmente potuto accedere al sito e esplorare i suoi contenuti, ma che altri avrebbero avuto bisogno di un'istruzione più approfondita – probabilmente analoga a quella che si svolge in occasione della presentazione di

un nuovo manuale da parte delle case editrici specializzate in didattica delle lingue straniere.

Un corso di formazione rivolto a 25 insegnanti del secondario I della durata di una mezza giornata, proposto nel febbraio 2017 presso l'Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni, ha permesso non solo di confermare queste ipotesi, ma anche di registrare un forte interesse degli insegnanti verso la piattaforma. Nonostante un evidente bisogno riscontrato nella prassi, per mancanza di risorse, non sono per ora state previste ulteriori occasioni di formazione. La questione potrebbe tuttavia essere approfondita nel corso di uno studio supplementare al seguente, soprattutto considerando che lo sviluppo di uno o più programmi di formazione per insegnanti non favorirebbe solo un'efficace implementazione della piattaforma: lo studio del loro effetto potrebbe permettere di analizzare eventuali mutamenti indotti dall'uso di 321via.ch sull'agire professionale (cfr. 9.2.2).

7 Validazione

7.1 Testing della piattaforma applicativa

La fase di *testing* del prototipo è stata purtroppo ritardata dall'informatico. Invece che a inizio settembre 2015, il "go live 1.0" è stato effettuato solo a fine gennaio 2016. Il LCMS disponeva allora di tutte le funzionalità commissionate e definite nel preventivo nel suo *front end* e *back end*, e ha potuto essere affinato nei mesi di febbraio e marzo 2016. Così, il 31 marzo 2016, l'artefatto 321via.ch ha potuto essere pubblicato ufficialmente, entro la *deadline* prevista.

La progettazione e lo sviluppo del software ha seguito i principi dell'*agile software development*. Il manifesto della metodologia agile sottolinea le priorità di chi segue questo metodo: a) gli individui e le interazioni sono più importanti che i processi e gli strumenti, b) il software funzionante più che la documentazione esaustiva, c) la collaborazione col cliente più che la negoziazione dei contratti, d) rispondere al cambiamento più che seguire un piano (Cunningham, Beck, & al., 2001).

Il modello si è rivelato essere estremamente vantaggioso ai fini del raggiungimento degli obiettivi finali: anche se l'artefatto pubblicato, nel suo *front end*, non mostra significative differenze rispetto al *mockup* (cfr. 6.2.1), se l'informatico non avesse investito risorse supplementari nella creazione di un LCMS adatto alle esigenze profilatesi solo *in itinere*, la qualità del *back end* e la sua ottima *usability* ne sarebbero state seriamente compromesse. Al contempo, la stretta collaborazione resa necessaria dalla metodologia agile ha rappresentato un *surplus* di lavoro imprevisto: le fasi di verifica e poi di validazione del software hanno necessitato infatti un'intensa comunicazione tra informatico e team redazionale e cicli di *release* molto brevi. Per snellire il *workflow*, si è fatto ricorso a un *issue-tracking-system*, un sistema che ha permesso di gestire la complessità e l'intensità di richieste e *feedback* inoltrati e richiesti su entrambi i fronti e che ha garantito alta efficienza e trasparenza nel controllo del processo. Accanto a nuove funzionalità che richiedevano di essere testate, i redattori potevano segnalare nell'*issue-tracking system* problemi relativi alle diverse funzionalità del software o *desiderata* per il miglioramento di soluzioni già implementate (p. es. la rappresentazione del punteggio in forma percentuale o l'introduzione di una sezione per i riferimenti bibliografici).

✓ #	Tracker	Status	Priorität	Thema
<input type="checkbox"/> 5617	Feature	Abgewiesen	Normal	Minutengenaue Dauerangabe bei Übungen
<input type="checkbox"/> 5618	Feature	in Arbeit	Normal	Lücken die leer sein sollen
<input type="checkbox"/> 5621	Feature	Erledigt	Normal	Erzwungener Login benutzerfreundlicher
<input type="checkbox"/> 5665	Fehler	Erledigt	Normal	Map & Pair: Ordnen dupliziert Objekte
<input type="checkbox"/> 5686	Todo	Erledigt	Normal	Seaside Toolbox (unterer Rand) deaktivieren
<input type="checkbox"/> 4968	Todo	Erledigt	Normal	Design-Testseite Frontend
<input type="checkbox"/> 4969	Todo	Erledigt	Normal	Funktionelle Startseite
<input type="checkbox"/> 4970	Todo	Abgewiesen	Normal	FTP-Zugang für Designer
<input type="checkbox"/> 4971	Todo	Abgewiesen	Normal	Testserver einrichten
<input type="checkbox"/> 5616	Feature	Offeriert	Normal	Prosa für Punktestand
<input type="checkbox"/> 5767	Feature	in Arbeit	Normal	Scrollposition beibehalten
<input type="checkbox"/> 6008	Todo	Neu	Normal	Diskussion: Was passiert, wenn eine Übung ändert?
<input type="checkbox"/> 5793	Feature	Erledigt	Normal	Video-Transkription drucken
<input type="checkbox"/> 5792	Feature	Erledigt	Normal	Anzahl neben Activity-Icon
<input type="checkbox"/> 5768	Feature	Erledigt	Normal	Element: Selbstevaluation
<input type="checkbox"/> 5795	Feature	Erledigt	Normal	Persönlicher Modul-Status als Icon
<input type="checkbox"/> 5822	Feature	Erledigt	Normal	Video-Transkription als "Popup"
<input type="checkbox"/> 5886	Feature	Erledigt	Normal	Zertifikat

Figura 69: schermata dell'issue-tracking system utilizzato nella fase di valutazione formativa del prototipo informatico di 321via.ch

Il risultato è un software caratterizzato da un'alta usabilità e correttezza, da una buona affidabilità e da una discreta robustezza (cfr. 8.1.1.4). La forte identificazione dell'informatico con il progetto ha infine favorito il suo desiderio di proseguire, su base inizialmente volontaria, la programmazione di diverse funzionalità desiderate dal team redazionale nel corso della valutazione formativa¹¹⁵.

7.2 Testing dei contenuti didattici

Il team redazionale ha potuto utilizzare il software autore solo a partire da fine gennaio 2016 nella sua versione go-live 1.0. Obiettivo di questa fase era sia la trasposizione dei moduli già redatti, sia il loro *testing*.

Occorre notare che il numero di moduli considerati definitivi dai rispettivi autori si limitava, a gennaio 2016, a circa una decina e che i venti restanti sono stati completati oppure redatti *ex novo* tra febbraio e marzo 2016. Il perché di questo fenomeno si evince dalle osservazioni della sottoscritta in quanto capoprogetto e dalle informazioni emerse nel dialogo con i alcuni redattori (cfr. 8.1):

1. alcuni non hanno manifestato nessuna difficoltà nel redigere inizialmente i moduli in un documento testuale o su carta già fin dal principio del progetto, dicendosi rassegnati all'eventualità di dover effettuare adattamenti determinati dalle (im)possibilità tecniche che il software autore avrebbe loro concesso: solo i loro moduli hanno potuto essere testati da *peer* e/o in classi¹¹⁶ e sono stati trasposti in forma ipertestuale a seguito di adattamenti richiesti dal formato ipertestuale;
2. altri redattori hanno preferito abbozzare moduli in formato testuale, progettandoli ma non sviluppando in dettaglio le loro attività, e riservandosi così la possibilità di adattarli alle possibilità che avrebbe loro concesso il software autore. Solo una parte dei moduli così abbozzata è stata completata nella fase finale del progetto con un dispendio di energie relativamente elevato – altri sono stati abbandonati, determinando un dispendio di risorse personali;
3. un terzo gruppo di redattori si è rifiutato di produrre moduli destinati a una forma di pubblicazione ancora indefinita, manifestando interesse a sviluppare attività solo allorché il software fosse funzionante e avesse immediatamente permesso di verificare la qualità del loro costrutto: i redattori di quest'ultima categoria disponibili nel periodo febbraio-marzo 2016 si sono distinti per

¹¹⁵ In pieno accordo con la filosofia Agile, a tutt'oggi non esiste ancora una documentazione del software. Si dispone invece di un protocollo per operare un passaggio di proprietà e garantire l'accesso al codice sorgente a un nuovo proprietario.

¹¹⁶ Si noti che queste fasi di revisione non sono state particolarmente facili, perché il layout di attività scritte nell'ottica poi di essere trasposte su un software autore non corrisponde a quello solitamente destinato a essere stampato a uso dei discenti: questo rendeva difficoltoso lo svolgimento dei moduli ai fini della loro revisione.

un'altissima produttività e capacità di collaborazione¹¹⁷. I moduli da loro pubblicati hanno subito una moltitudine di correzioni e adattamenti in brevissimo tempo. Ha sicuramente favorito questo processo anche la facilità di "autocriticarsi" che i redattori hanno acquisito utilizzando la funzione di *preview* del software autore stesso (cfr. 8.1.1.3).

A posteriori, è quindi possibile affermare che la scarsa attività redazionale fino a gennaio 2016 e la conseguente scarsa attività di revisione dei moduli nella loro forma testuale si è rivelata provvidenziale, impendendo inutili dispendi di risorse. Ma non tutte le decisioni prese per gestire la mancanza di risorse di tempo nella fase finale del progetto si sono rivelate vantaggiose.

A causa del ritardo sopra citato, è stato necessario ridurre i test in contesti di classe e aumentare di conseguenza le fasi di *peer review*. È così stato possibile testare alcuni moduli solo in una decina di classi pilota. La scelta delle stesse è avvenuta secondo il principio di disponibilità contingente degli stessi redattori e di loro colleghi e colleghe disponibili. I *feedback*, perlopiù correzioni di errori linguistici o osservazioni sulla difficoltà di soluzione di singoli *task*, sono stati raccolti dagli insegnanti delle classi e consegnati alla direzione del progetto. Per ovviare alla ridotta presenza della "prospettiva studente" nei *feedback* ci si è infine avvalsi della collaborazione volontaria di un adulto italofono non insegnante che ha svolto tutti i moduli nella prospettiva dello studente, con attenzione particolare alla correttezza linguistica e alla coerenza interna. I moduli prodotti posteriormente alla deadline del progetto del 31 marzo, invece, sono stati regolarmente testati in classi prima della pubblicazione online.

Nel processo di *peer review*, dall'altro canto, ogni modulo è stato testato da almeno un redattore non autore e da due o tre esperti esterni (sulla validità della procedura, si veda Torresan, 2015b). Alcuni redattori hanno apportato correzioni e modifiche direttamente nel software autore, altri hanno consegnato alla direzione del progetto una lista con proposte di correzione. I materiali così affinati hanno potuto essere progressivamente ritestati e migliorati – anche nell'ottica di validarli rispetto agli obiettivi didattici definiti del progetto (Troncarelli, 2010, p. 49). Il controllo di coerenza tra questi ultimi e i moduli trasposti nel software autore ha permesso di identificare delle lacune – alcune di immediata soluzione e altre che richiedono invece un lavoro futuro¹¹⁸.

¹¹⁷ Nel corso del *focus group* (cfr. 8.1.1.3) uno di essi nota quanto la pubblicazione di numerosi nuovi moduli nell'arco di breve tempo li abbia tuttavia spronati a continuare nel proprio lavoro.

¹¹⁸ Si è così constatato il bisogno di redigere ulteriori moduli sulla realtà italoфона fuori dal territorio tradizionale (a fine marzo 2016, infatti, il loro numero si limitava a sei: "Attenzione", con un focus sulle versioni plurilingui di siti dell'Amministrazione federale e sui suoi servizi di traduzione; "Spaghetti svizzeri" sulla diffusione della cultura culinaria italiana in Svizzera a seguito di fenomeni migratori, "Corsi d'italiano" con la presentazione di un'offerta formativa per giovani svizzero-francesi e svizzero-

7.3 Sviluppo di nuove funzionalità

Gli effetti della fase di valutazione formativa hanno avuto un'ampia portata, a volte difficile da descrivere e da capire dai non addetti ai lavori perché quasi impercettibili (in particolare a livello di formulazione delle istruzioni, della calibrazione degli *item* o della *usability* del software autore). Sono pochi invece i macro-effetti con ripercussioni sul prodotto intero a livello delle funzionalità tecniche. Tra queste ultime, vale la pena menzionarne tre: le prime due consentono di creare alcune particolari attività a risposta aperta; la terza, ancora in corso di sviluppo, permetterà di utilizzare il LCMS per test di profitto.

7.3.1 Autovalutazione

Attraverso l'implementazione di una nuova tipologia di *element* chiamato "*self evaluation*", il redattore può redigere un'attività in cui l'utente stesso associa alla propria *performance* un punteggio. Questo rende possibili *task* che invitano l'utente a:

- produrre un monologo o un testo e autovalutarlo in base a criteri predefiniti (cfr. esempio 28 in 6.4.2);
- autovalutare la propria competenza nel capire testi autentici situati al di fuori della piattaforma 321via.ch (cfr. esempio 15 in 6.4.2);
- fare ipotesi o formulare spiegazioni di un fenomeno per mezzo di deduzione o analisi di messaggi, successivamente confrontarle con una soluzione data, e infine autovalutare il grado di corrispondenza della propria risposta con quella data (cfr. esempio 29 in 6.4.2).

7.3.2 Attività per contesti di classe

Immaginando che i materiali sarebbero stati usati anche in contesti di classe, è stata implementata una funzione tecnica che permette ai redattori di 321via.ch di creare, per ogni modulo, una scheda didattica destinata agli insegnanti. Essa contiene proposte di attività da svolgere in presenza (in modalità *blended learning*)¹¹⁹, ed è accessibile a tutti gli utenti tramite un *link* in testa al modulo (*link* tuttavia invisibile se la scheda è vuota). Le attività contenute mirano a completare i moduli con *task* che prevedono l'interazione con *peer* e *coach*: esse sono volte sia a stimolare la riflessione interculturale, sia a esercitare competenze linguistiche produttive. Un primo prototipo è stato realizzato per il modulo "Italiano, lingua di frontiera" (cfr.

tedeschi, "Pasta e patate" con la presentazione di una tradizione culinaria della Svizzera interna nata per effetto di fenomeni migratori, "Giovani emigrati" sugli svizzeri-italiani emigrati in altre regioni linguistiche o all'estero, "Vento di settembre" sull'identità di immigrati italiani di seconda generazione (l'unico modulo interamente dedicato agli oriundi).

¹¹⁹ Un catalogo di attività didattiche da svolgere in presenza in relazione alla visione di video si trova in Bonaiuti (2010, pp. 87-92) o in Donaghy (2015).

esempio 30 in 6.4.2): in esso le proposte per attività didattiche prevedono *task* di produzione scritta e attività dialogiche (in lingua italiana o nella L1 degli apprendenti)¹²⁰. La presenza, nel modulo, di una puntata dei "Frontaliers", una trasmissione umoristica che tematizza, tra l'altro, *critical incident* tra italiani frontalieri e ticinesi, si è particolarmente prestata a una didattizzazione che stimola la metariflessione su un fenomeno di contatto interculturale e permette di sviluppare competenze interculturali a livello cognitivo (cfr. 4.4.2).

7.3.3 Test di profitto

Le due nuove funzionalità sopra descritte sono state sviluppate successivamente alla fase di implementazione, e sono pertanto presenti solo in pochi moduli. La seguente, invece, è ancora in fase di progettazione: si tratta dell'implementazione di test di profitto. Essa permette a una nuova categoria di utenti chiamata "insegnante" di cercare moduli di test (visibili solo a lui o eventualmente ad altri insegnanti) e di somministrarli tramite *link* ai propri studenti. Svolgendo il modulo, gli studenti non possono effettuare più di un tentativo (il *button* "ricontrolla" che solitamente appare dopo aver controllato i risultati la prima volta è assente). Alla fine del test, il punteggio dei singoli allievi viene trasmesso all'insegnante.

L'opzione appena descritta implica la necessità di redigere nuovi moduli appositamente ideati come test di profitto: esulando questo dalle mansioni dei curatori di 321via.ch, si è dunque vagliata l'ipotesi di permettere a utenti insegnanti di produrre moduli propri, da mantenere, a scelta, privati o visibili anche ad altri insegnanti.

¹²⁰ Neuner (1994) ritiene che per riflettere la propria percezione dell'altro sia indispensabile utilizzare la L1 nelle classi di LS.

8 Analisi degli interventi didattici

Come già illustrato nel paragrafo 1.3, l'introduzione della piattaforma 321via.ch ha implicato quattro interventi didattici su chi ha usato:

- il software autore di 321via.ch nel *back end* per creare materiale didattico (interventi 1 e 2, cfr. Figura 8 a p. 16 e i seguenti paragrafi 8.1 e 8.2);
- il LCMS nel *front end* in quanto utente della piattaforma didattica (interventi 3 e 4, cfr. Figura 8 a p. 16 e i seguenti paragrafi 8.3 e 8.4).

L'obiettivo della seguente valutazione sommativa è di verificare se, nella percezione soggettiva, il rispettivo intervento didattico a) è ritenuto utile e b) se viene accettato e/o considerato di riferimento per future attività. I seguenti capitoli illustreranno i risultati evinti dalle differenti analisi qualitative e quantitative condotte per rispondere alle *research question* formulate nel paragrafo 1.4. Una particolare attenzione è dedicata all'intervento didattico 1: mentre abbondano studi sugli effetti formativi dei contenuti di un LCMS sugli apprendenti, non è stato possibile rilevare indagini sugli effetti formativi derivanti dall'uso di un LCMS sui redattori dei suoi contenuti (cfr. nota 124).

8.1 Intervento didattico 1: team redazionale

La composizione del team redazionale iniziale è avvenuta secondo due modalità differenti: alcuni redattori avevano già dichiarato il loro interesse a collaborare al progetto durante il convegno Italiamo (cfr. 1.1), altri sono stati coinvolti entro gennaio 2014. Il team così composto comprendeva al momento della richiesta di fondi otto insegnanti (fino al momento dell'approvazione dello stesso ridottisi a sei) del secondario II della Svizzera tedesca o francese con un interesse particolare per l'uso di materiali autentici e per la valutazione delle competenze ricettive scritte e orali; una buona parte di essi dimostrava, inoltre, nella propria pratica professionale, uno spiccato interesse per l'uso delle nuove tecnologie. Dal punto delle competenze disciplinari e didattiche, nonché degli ambiti di interesse e del *background* culturale italofono, i loro profili erano complementari.

Un workshop di *start-up* a fine giugno 2014 ha permesso di:

- conoscersi e creare dei tandem per il successivo lavoro di redazione;
- fissare alcune linee guida per la redazione di unità didattiche oltre a quelle già presentate nel *proposai*;
- testare il software autore "Learningapps.org" (Hielscher, 2012b);
- stilare una lista delle questioni ancora aperte riguardanti le funzionalità tecniche del software autore;
- definire le modalità di cooperazione on- e offline;
- riflettere al nome e all'URL della piattaforma;

- definire le modalità di lavoro dei successivi 3 mesi (redazione, da parte dei redattori più interessati, dei primi moduli di prova in formato testo nella *cloud* condivisa e/o revisione di moduli altrui dichiarati finiti; sulla base dell'analisi delle attività, definizione delle specificazioni del LCMS);
- chiarire domande relative alla retribuzione: si è deciso di fissare, per un primo momento, un compenso pecuniario relativamente basso sia per la produzione dei moduli sia per la revisione degli stessi, al fine di permettere una più elastica gestione del budget complessivo soprattutto in vista dell'incognita determinata dalla scelta del software.

Quest'ultimo punto permette di evidenziare l'alta motivazione intrinseca dei redattori in questa fase iniziale – una fase caratterizzata da uno stile di *leadership* democratico: le decisioni sono state prese nel corso delle discussioni comuni e insieme sono state definite le tappe e le modalità per la valutazione *peer-to-peer* dei prodotti. Per incoraggiare ulteriormente un'attività autoregolata dei redattori, lo stile di leadership è cambiato da democratico a "*laisser-faire*": dopo il *workshop* i membri del team erano così completamente autonomi nella gestione del lavoro. Proprio questo ha favorito l'attività di coloro che erano più motivati a passare dalla fase predecisionale alla fase azionale. Tuttavia, se da una parte i tandem hanno cominciato il lavoro spinti da un'alta motivazione intrinseca, a vantaggio dell'alto livello qualitativo dei materiali prodotti, dall'altra il *setting* ha comportato l'inattività di circa la metà del gruppo. Immaginando che tale astensione derivasse in larga parte dalla difficoltà nel redigere attività (che avrebbero dovuto essere interattive) su un semplice *file* di testo (con la conseguente difficoltà a immaginare il prodotto finale) si è preferito, invece di sollecitare i redattori inattivi, investire nel coaching di quelli attivi con regolari incontri in presenza e cicli brevi di *feedback*, con l'obiettivo di produrre un numero e una varietà di attività sufficientemente ampia da poter definire le specificazioni tecniche del software. Come già illustrato nel paragrafo 5.3, dopo un'iniziale propensione a basarsi su software gratis o a basso costo, l'analisi dei bisogni in questo ambito ha portato a programmare un LCMS sulla base di specifiche (cfr. 6.2.1) e prevedere una fase di progressiva implementazione e revisione di funzionalità tecniche (cfr. 7.1). Entrambi processi hanno ritardato il momento in cui il redattore poteva servirsi del software autore per creare moduli alla fine di gennaio 2016. Anche allora, tuttavia, una parte dei redattori è restata inattiva; le loro funzioni sono state allora assunte sia da altri membri del team iniziale sia da tre nuovi redattori, due dei quali sì con esperienza di insegnamento ma ancora in formazione. La definizione delle specifiche ha segnato anche un cambiamento nello stile di *leadership* passato ad "autocratico con consultivo" dei membri più attivi e mirante ad aumentare la produttività nel periodo precedente la *deadline* (cfr. 7.1). Questa fase è stata caratterizzata dalla redazione delle linee guida redazionali (cfr. 6.3) e dalla revisione dei moduli già finiti al fine di adattare le loro attività alle possibilità tecniche permesse dalla soluzione

informatica. Oltre alla capoprogetto agente anche in funzione di redattrice, il team redazionale si è consolidato nella seguente formazione:

1. due collaboratori attivi solo nella fase di iniziale di definizione degli obiettivi e delle modalità di lavoro;
2. sei collaboratori attivi nel processo di redazione e perfezionamento dei moduli: due di essi non hanno avuto modo di usare il software autore; uno di essi era attivo anche nel processo di definizione delle specificazioni del software;
3. tre collaboratori attivi nel processo di redazione e perfezionamento dei moduli unitisi al team redazionale successivamente alla pubblicazione online del sito: uno di essi non ha avuto modo di usare il software autore;

Affiancando il team redazionale, tre esperte di didattica dell'italiano hanno revisionato i moduli in funzione di *supervisor*. L'indagine sul gruppo redazionale, poiché volta a indagare gli effetti del software autore sul processo redazionale, considera solo i sei membri dei gruppi 2 e 3 che ne hanno fatto uso.

8.1.1 Il *focus group*

Tre mesi dopo la fine del progetto, il sottoinsieme di redattori sopra definito è stato invitato a partecipare a un *focus group* – i nomi sono stati anonimizzati tramite le lettere greche Gamma, Delta, Kappa, Lamda, Sigma, Omega. Per ragioni personali, Lamda non ha potuto partecipare. Il gruppo definitivo di cinque informatori ($N = 5$), di cui 2 di sesso maschile e 3 di sesso femminile, è composto da tre insegnanti con esperienza d'insegnamento pluriennale tra i 31 e i 45 anni, coinvolti nel progetto già prima dell'ultimazione del software autore, e da due giovani insegnanti in formazione con qualche anno d'esperienza nell'insegnamento unitisi al team nella fase finale del progetto. La loro appartenenza etnica e loro percorso formativo nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2/LS è estremamente eterogeneo: tra loro vi sono due svizzeri italiani e uno svizzero tedesco formatisi esclusivamente nella Svizzera tedesca e due italiani con formazione primaria in Italia e specializzazione svolta all'estero e nella Svizzera tedesca. Una sola persona ha precedenti esperienze in progetti *e-learning*.

Le domande poste dal moderatore sono state elaborate seguendo il metodo SPSS¹²¹ e sono riportate nell'appendice A. Considerata l'alta competenza professionale,

¹²¹ Anche se omonimo del programma informatico SPSS, il suddetto metodo prevede l'orientamento alle linee guida di Helfferich per la redazione del *questioning route* (tappe: "sammeln, prüfen, sortieren, subsumieren"), cfr. Helfferich (2005 p. 182 sgg.). La scaletta di domande è riportata nella terza, quarta e quinta colonna dell'Appendice A (rispettivamente: domanda principale + una o più domande di mantenimento + una o più domande di approfondimento). Le prime due colonne del documento,

analitica e comunicativa del gruppo di informatori, si è scelto di prevedere domande di approfondimento non troppo concrete, favorendo così la libera discussione. Infine va precisato che, considerato il supposto *commitment* dei redattori nei confronti del progetto, si è intenzionalmente stimolata una riflessione critica prevedendo tanto domande su aspetti negativi quanto su aspetti positivi.

L'analisi che segue si basa sui materiali testuali ricavati dalla trascrizione dell'intervista durata 50 minuti¹²². Il ruolo del moderatore è stato assunto da un'insegnante di italiano non coinvolta nel progetto, scelta per la sua grande capacità di ascolto attivo esente da atteggiamenti valutativi. La preferenza per un moderatore *peer* mira a favorire una comunicazione informale, basata su conoscenze e competenze condivise; la preferenza per un interlocutore con prospettiva esterna al progetto, invece, vuole indurre gli intervistati a esplicitare il sapere condiviso dal team redazionale. L'incontro si è svolto nei locali dell'Università di Zurigo attorno a un tavolo in conformazione circolare, in modo da favorire sia l'interazione tra il moderatore e i partecipanti, sia tra i partecipanti stessi.

Il momento scelto per l'intervista (a pochi giorni dalla fine dell'anno scolastico, il 12 luglio 2016) e l'orario (dalle 19 alle 20 per necessità di singoli partecipanti) certamente non sono stati ottimali; ciononostante la discussione si è svolta senza che si potessero constatare segni di affaticamento, in un clima disteso e vivace. La durata delle elocuzioni risulta essere generalmente uniforme, la frequenza di parola dei partecipanti più attivi è solo lievemente superiore alla media.

Il materiale testuale è stato analizzato seguendo il metodo della "Qualitative Inhaltsanalyse", e in particolare della "strukturierende Inhaltsanalyse" (Mayring, 2015). Il testo, sulla base di una prima lettura e di un primo processo di parafrasi, è così stato diviso in macro-unità d'analisi corrispondenti alle prese di parola degli informatori e in micro-unità d'analisi corrispondenti alle unità di significato correlate alle categorie definite. Il sistema di categorie è stato elaborato seguendo sia un processo di definizione per via deduttiva (in orientamento alle *research question* prefissate) sia un procedimento induttivo (nel corso dell'iterativo spoglio del materiale testuale). La codificazione finale è avvenuta sulla base del sistema di categorie e delle regole di codificazione volte a definire i criteri di discriminazione tra le categorie stesse. La sottocategorizzazione è avvenuta seguendo criteri relativi al contenuto. L'*inter-coder-reliability* è stata vagliata seguendo un processo di triangolazione: un linguista ha

invece, sono a uso esclusivo del moderatore e riportano le *research question* e il rispettivo concetto-chiave al centro delle domande principali.

¹²² È stato escluso dal materiale testuale rilevante ai fini dell'analisi sia il preambolo del moderatore sulla definizione della terminologia adottata nel corso dell'intervista sia il suo riassunto finale. Nella trascrizione (che può essere richiesta a info@321via.ch) sono stati riportati esitazioni e intercalari. Sono invece stati trascurati, perché irrilevanti per l'analisi in questione, diverse interazioni non verbali (salvo il ridere) e caratteristiche prosodiche quali lunghezza di sillaba, accenti e intonazioni.

eseguito, indipendentemente dalla sottoscritta, una seconda codificazione del materiale testuale.

La combinazione del procedimento deduttivo e induttivo nella definizione delle categorie ha avuto il vantaggio di individuare sia le risposte dei redattori alle *research question* predefinite (i primi quattro sottocapitoli seguenti), sia di identificare affermazioni che invece esulano dal loro ambito tematico (cfr. 8.1.1.5): entrambe le analisi vengono qui riportate – eventuali commenti della sottoscritta sono segnalati dal simbolo \Rightarrow e dal successivo testo in corsivo (con \rightarrow continuano a essere segnalati i micro-principi di design).

8.1.1.1 *Research question 1a*

La partecipazione al processo di redazione ha permesso ai redattori di ampliare le proprie competenze professionali?¹²³

A questa domanda gli informatori concordano nel dare una risposta affermativa: il ventaglio di competenze acquisite è ampio, spaziando dall'acquisizione di competenze in ambito *e-learning* all'acquisizione di nuove strategie di lavoro.

E-learning

I redattori senza precedenti esperienze in progetti *e-learning* sottolineano l'acquisizione di competenze tecniche, dalla gestione di dati audio e video all'utilizzo proficuo di un software autore. Non mancano riflessioni a livello metacognitivo da parte dell'unico redattore con esperienze di progetti *e-learning*, secondo il quale l'uso del software autore con le sue limitazioni avrebbe portato i redattori a elaborare nuove strategie nella pianificazione (Omega: "è scattato un nuovo modo di pensare all'esercizio").

Didattica dell'italiano L2/LS

Gli informatori sottolineano un forte incremento di competenze professionali nell'ambito della didattica dell'italiano L2/LS. Non solo hanno acquisito *savoir-faire* nella creazione di materiali didattici per un ampio *target*: a più riprese manifestano la presa di coscienza del fatto che la creazione di materiale didattico destinato all'autoapprendimento necessita di un alto grado di affinamento e chiarezza.

¹²³ L'analisi dell'effetto formativo della creazione di contenuti digitali per l'autore stesso è una prospettiva che ho già adottato in una pubblicazione su pregi e difetti dell'edizione elettronica del *Decameron*, in cui ipotizzo che il valore della strutturazione dell'informazione in forma ipertestuale, per il filologo, conduce a "risultati che un percorso di ricerca tradizionale non avrebbe permesso di raggiungere; questo perché il redattore dell'ipertesto è reso dal suo stesso prodotto 'utente', e beneficia di quello che è chiamato "effetto Serendipity" [ovvero] la facoltà di effettuare fortunate ed inaspettate scoperte" (Alloatti, 2004). Come si vedrà, l'uso del software autore di 321via.ch ha avuto effetti simili su studenti di didattica dell'italiano (cfr. 8.2).

Non tutte le attività redazionali hanno comportato un comparabile incremento di competenze professionali: se da una parte gli esercizi di lessico, grammatica e comprensione testuale non rappresentano una novità nell'agire professionale degli informatori, lo sono invece uniformemente le attività basate su materiali autentici e di comprensione auditiva (queste ultime implicanti un alto investimento di tempo, difficoltà nel maneggiare i documenti audio/video, e difficoltà nel discriminare le parti rilevanti ai fini didattici che le rendono poco praticate nel quotidiano). Altrettanto interessanti sono le riflessioni sulle difficoltà legate all'uso materiali autentici (difficoltà a usarli a livelli bassi di competenze in italiano, necessità di sviluppare una sensibilità nel selezionarli, difficoltà a trattare il grado di deviazione rispetto alle norme della lingua standard naturali dell'orale). I due redattori con esperienza d'apprendimento e d'insegnamento prevalentemente extra-elvetica registrano infine un aumento di competenze anche nella redazione di attività basate su un approccio plurilingue.

Conoscenze sulla realtà italoфона svizzera

Un ulteriore ambito di crescita professionale tange anche la sfera privata: alcuni redattori affermano infatti di aver incrementato le proprie conoscenze sulla realtà italoфона in Svizzera. Uno degli obiettivi didattici di 321via.ch rivolto agli apprendenti di italiano L2/LS, quello di veicolare conoscenze sulla realtà italoфона svizzera, si rivela essere parzialmente estensibile quindi anche agli insegnanti-redattori.

Strategie di lavoro

Anche se marginali, vengono nominati *savoir-faire* acquisiti anche nell'ambito delle strategie di lavoro. Due redattori sottolineano quanto la pressione di tempo abbia determinato un'alta efficienza e quanto la *routine* abbia portato ad automatizzare determinati processi lavorativi – entrambe strategie che vorrebbero mantenere nell'esercizio della propria professione.

Sia infine sottolineato il valore che tutti gli informatori attribuiscono al lavoro collaborativo, sia in presenza che online: esso viene correlato a maggiore creatività, aumento della fiducia in sé stessi, maggiore efficienza e più alto livello di motivazione dato dal vedere pubblicato il lavoro degli altri. Non solo: la cooperazione tra colleghi è uno degli elementi che i redattori desiderano poter mantenere nel proprio futuro professionale.

L'influenza di 321via.ch sul quotidiano di insegnante dei redattori

Per verificare che l'incremento di competenze professionali non fosse limitato alla sola durata del progetto, è stato chiesto ai redattori se l'esperienza di 321via.ch avesse avuto un'influenza sul loro agire professionale – se dunque fosse già avvenuto o fosse stato previsto un *transfer* di conoscenze e competenze. I due redattori con *background* prevalentemente extra-elvetico hanno rilevato di aver tematizzato più

frequentemente la Svizzera italiana nelle loro lezioni – altri contesti di *transfer* non vengono nominati.

⇒ *E proprio questo stupisce: nessuno dei redattori ha infatti fatto uso, nelle proprie classi, della piattaforma 321via.ch nella sua versione ultimata nei quattro mesi dell'anno scolastico 2015/2016 (al contrario, diversi moduli redatti su Google Drive erano invece stati testati fino a marzo 2016). E questo nonostante, almeno per una redattrice, la possibilità di poter riusare il materiale creato nelle proprie classi costituisce un fattore motivante (cfr. qui sotto "motivazione").*

Quali elementi hanno dunque determinato l'assenza di transfer del materiale creato? Viene nominata la difficoltà di disporre, per ogni studente, di un hardware (Sigma) – difficoltà che può tuttavia essere sormontata facendo uso della funzione di stampa. Un altro ostacolo viene individuato nel fatto che nelle lezioni in classe è previsto l'uso di materiali specificatamente orientati al particolare obiettivo didattico trattato: i moduli di 321via.ch potrebbero allora essere inseriti nel curriculum all'interno di un progetto specifico. Occorre qui aprire una parentesi esplicativa: con "progetto" si intende probabilmente un focus tematico affine al tema di uno o più specifici moduli: l'orientamento tematico interdisciplinare dei moduli di 321via.ch sembrerebbe dunque essere un ostacolo per il loro uso in classi di liceo. Che proprio questo transfer rappresenti una sfida per gli stessi redattori è confermato anche dall'affermazione di Delta che vorrebbe poter disporre di un catalogo di idee per l'applicazione di 321via.ch nell'insegnamento. Anche se tale bisogno è identificato solo dalla redattrice più giovane del team, gli altri redattori né si oppongono né fanno controproposte. Sono forse le difficoltà legate alla natura stessa del prodotto, digitale e inteso come complementare a manuali didattici, a determinare il mancato uso da parte dei redattori? Oppure per i redattori l'esercitazione di comprensione orale e scritta di materiali autentici non letterari non è sentita come una componente indispensabile del programma d'insegnamento? È un'ipotesi che non posso escludere, anche considerando che a) nei piani di studio di numerosi licei la competenza ricettiva orale, rispetto a quella scritta, trova poco spazio e b) che solo in poche scuole l'esame di maturità contiene una prova di comprensione auditiva. Se così fosse, sarebbe giustificato ipotizzare che una delle difficoltà maggiori legate all'introduzione di 321via.ch nei curricula scolastici sia rappresentato dalla percezione di importanza marginale delle competenze ricettive orali. A far vacillare le precedenti ipotesi, e a obbligare ad attribuire il mancato transfer ad altri fattori, si consideri infine che, unanimi, i redattori desiderano continuare a redigere moduli per la piattaforma (cfr. qui sotto "Desiderio di sviluppi futuri"), che essi considerano la propria attività utile (Omega) e che il fatto di poter riutilizzare il materiale nella propria attività d'insegnamento è un motivatore (Gamma). Piuttosto allora il fenomeno potrebbe essere attribuito alla mancanza di tempo per usare in classe i moduli prodotti (cfr. 7.1 – tempo nel quale eventualmente il programma delle classi era già stato definito altrimenti) e allo stress della fase finale, che potrebbe aver determinato un'eventuale

sensazione di stanchezza o saturazione rispetto al progetto stesso. Questa ipotesi potrebbe essere verificata rilevando se e come i medesimi redattori, negli anni scolastici successivi alla conclusione del progetto fanno uso di moduli nel proprio insegnamento.

8.1.1.2 Research question 1b

Nel corso del processo di redazione, la qualità delle attività didattiche prodotte è aumentata grazie all'uso del software autore? A quali fattori si riconduce un eventuale effetto positivo?

I redattori hanno coscienza del fatto che i materiali didattici di 321via.ch non concedono margine d'errore. Essi considerano tale caratteristica come indispensabile e la correlano alla natura stessa del materiale didattico a) pubblicato, b) diretto a un largo pubblico e c) destinato all'apprendimento autonomo: più volte Delta, Omega e Sigma sottolineano infatti che una delle difficoltà legate al lavoro di redazione risiede nell'implicita necessità di realizzare materiali didattici "perfetti", con *clue* senza "ambiguità". Anche se pare esserci consenso sul ritenerli "senza errori", la qualità dei materiali didattici prodotti per 321via.ch non viene tuttavia globalmente considerata più alta di quelli prodotti per le proprie lezioni in classe, contesto in cui, invece, il fatto di poter intervenire per incontrare i bisogni degli apprendenti è identificato come un criterio di qualità altrettanto rilevante.

⇒ Nella discussione, nessuna caratteristica del software autore in quanto tale è stata correlata con la qualità finale dei moduli prodotti: si tratta di un esito inatteso e contrastante con la mia personale percezione di autrice e revisore di moduli. Sia nel corso della redazione di moduli propri, sia nella revisione di tutti i moduli altrui, ho infatti avuto modo di apprezzare le funzionalità del software autore in quanto "simulatore" della prospettiva dell'apprendente: dopo aver terminato la redazione di un'attività, ho iterativamente migliorato la qualità dei singoli item utilizzando la funzione di preview dell'attività stessa o dell'intero modulo. Questa permette di visualizzare le attività come se fossero già pubblicate, esattamente come le vedrà l'apprendente. La modalità preview mi ha premesso così di immedesimarmi più volte consecutive nel ruolo dell'apprendente, portandomi a dimenticare temporaneamente la mia prospettiva di instructional designer, e a svolgere le singole attività e a risolvere i singoli item come se li vedessi per la prima volta. Questo iterativo cambio di prospettiva supportato dal software autore mi ha sorpreso: nella redazione di numerose attività didattiche destinate alla stampa (Alloatti, Heierli, & Tarantino, 2012-2013), tendevo infatti a controllare la qualità dei task rileggendo le consegne e immaginando le soluzioni possibili, mentre solo per item di grande importanza (per esempio all'interno di esami di maturità) avevo l'abitudine di stampare e risolvere le attività a penna – un'attività che spesso si associa a una sensazione di noia e fatica, e che contrasta nettamente con quella sensazione di autentico divertimento che

sperimento cliccando e completando gli esercizi interattivi di 321via.ch, oltre che di lieve ansia in corrispondenza del click sul button “controlla”, e di soddisfazione nel vedere le risposte corrette o di voglia di individuare l’errore laddove invece la risposta data è errata. Svolgendo controlli di qualità su carta, di contro, non mi è mai riuscito di fare astrazione dalle mie conoscenze di insegnante e non ho mai raggiunto un alto grado di identificazione con l’apprendente. Solo in parte analoga è l’esperienza coi diversi software autore finora utilizzati regolarmente, in particolare HotPotatoes e learningaspps.com: anche se il ciclo iterativo di redazione, revisione e correzione non mi è mai parso particolarmente attraente, mi ha comunque permesso di assumere temporaneamente la prospettiva dello studente (senza provare particolare divertimento, tuttavia). Ne deduco, anche perché nessuno degli informatori ha nominato una correlazione diretta tra modalità preview e qualità del prodotto (quanto invece piuttosto tra modalità preview e motivazione, cfr. il prossimo paragrafo), che la mia esperienza con il software autore di 321via.ch non sia generalizzabile – forse è attribuibile alla mia alta identificazione con il progetto stesso, o al fatto che io abbia trasposto nel software autore molti più moduli dei singoli redattori o che, durante il design del software, molti elementi siano da me stati disegnati, cosa che mi permette di ritrovarvi la mia forma mentis.

L’assenza di correlazione diretta, per gli intervistati, tra qualità dei moduli e software autore si può infine leggere come una visione più globale e differenziata del concetto di qualità del materiale didattico, non intesa solo come “esente da errori, perfezionata nel dettaglio”, quanto invece misurata in base al potenziale che esso ha di indurre un effetto formativo. In questa visione, i materiali didattici usati in classe possono essere qualitativamente eccellenti quando (o proprio perché) danno modo all’insegnante di calibrare istruzioni supplementari per andare incontro alle esigenze estemporanee del gruppo classe e del singolo apprendente.

8.1.1.3 Research question 1c

La motivazione a produrre attività didattiche per 321via.ch è aumentata grazie all’uso del software autore?

Motivazione legata all’uso del software autore

Gli intervistati sono stati sollecitati a riflettere sulla natura della loro motivazione a collaborare al progetto 321via.ch. Un motivo condiviso è quello legato all’acquisizione e all’incremento delle proprie competenze professionali in ambito *e-learning*: la motivazione è ricondotta sia alla novità che alla sfida rappresentata dall’apprendere a utilizzare un software autore. Anche la possibilità di vedere pubblicato online il proprio lavoro nella sua “concretezza” o di vedere il suo aspetto finale in modalità *preview* ha spronato a continuare e a migliorare il proprio lavoro. La forte intensità di tale motivazione, determinata dal sentimento di autoefficacia che il software autore ha saputo favorire, è confermata dalla riflessione sul proprio livello

di motivazione nelle tre fasi principali del progetto – sollecitata da una stampa della seguente figura.



Figura 70: estratto dai materiali distribuiti agli intervistati durante il focus group (cfr. appendice A).

Tre redattori hanno vissuto tutte e tre le fasi e hanno evidenziato un’impennata di motivazione concomitante con l’introduzione del software autore; la fase di lavoro sulla *cloud* di Google Drive (dove la redazione delle attività avveniva in diversi documenti testuali) è valutata invece criticamente – sia per l’ammassarsi di *file*, ma soprattutto per l’impossibilità di immaginarsi il loro contenuto nella versione finale. Delta dichiara addirittura di essersi completamente dissociato dal progetto nella fase 2. Non sorprende che i due redattori unitisi al progetto solo nella fase 3, invece, non abbiano registrato alcun mutamento nel proprio alto livello motivazionale.

Motivazione legata a dinamiche di gruppo

La componente sociale ha rafforzato la motivazione nel produrre attività poiché implicava il piacere di darsi dei *feedback* o di scoprire e apprezzare il prodotto globale di un lavoro condiviso. In particolare, sostenuta da un’alta pressione per la mancanza di tempo, la fase finale ha visto la pubblicazione concomitante di più nuovi moduli: proprio questa rapida crescita di contenuti ha spronato i redattori a contribuire con i propri.

Motivazione legata alla pressione di tempo, all’identificazione con i contenuti del progetto e alle prospettive di autoefficacia

Tutti i redattori concordano nel ritenere la pressione finale un elemento favorente la motivazione. Singoli redattori annoverano infine ulteriori elementi motivanti, tra cui la possibilità di promuovere, attraverso il progetto, il proprio territorio di appartenenza (Gamma) e la possibilità di riutilizzare le attività didattiche create nelle proprie lezioni (Delta). Il possibile motivatore esterno “compenso pecuniario” non viene invece nominato, a conferma dell’alta motivazione intrinseca dei redattori (cfr. 8.1.1.5).

⇒ *Ricercando studi sulla motivazione degli insegnanti di lingua, e in particolare teorie sulla motivazione a produrre materiali didattici, si è constatato che tale ambito di*

*studi è inesplorato¹²⁴. Sono frequenti invece studi sulla motivazione determinante la scelta della professione (indifferentemente dalla disciplina insegnata) o sulla motivazione a svolgere il proprio mandato nella sua integrità (Mohr & Ittel, 2014): tra queste, alcune teorie si interrogano su **cosa**, del contesto lavorativo, abbia un effetto motivante (teorie di contenuto), altre invece mirano a spiegare **come** si crei motivazione (teorie di processo). Entrambe possono, applicate al presente contesto di ricerca, concorrere a spiegare l'effetto motivazionale del software autore. Si vedrà come, dopo averne presentati due modelli.*

Tra le teorie di contenuto, è particolarmente interessante il modello delle caratteristiche del lavoro di Hackman e Oldham (Hackman & Oldham, 1980), secondo il quale è necessario che l'attività lavorativa:

- 1. richieda un'alta varietà di competenze;*
- 2. preveda compiti che possono essere portati a compimento nella loro interezza;*
- 3. preveda compiti il cui senso o valore sia significativo per chi li svolge;*
- 4. lasci spazio all'autonomia;*
- 5. preveda occasioni di feedback sia sociale che derivato dal compito stesso.*

Tra le teorie di processo, invece, si cita il "modello del rubicone" di Heckhausen e Gollwitzer (Heckhausen & Gollwitzer, 1987), più tardi modificato e ampliato da Dörnyei e Ötö (Dörnyei & Ötö, 1998). Esso descrive quattro fasi dell'attività lavorativa:

- 1. la fase predecisionale, caratterizzata dal valutare diversi possibili modelli di azione;*
- 2. la fase postdecisionale del pianificare l'azione;*

¹²⁴ Non sono stati reperiti studi che siano consacrati allo studio della motivazione degli insegnanti a svolgere attività di creazione di materiale didattico, né studi in cui si fa riferimento al particolare profilo professionale degli insegnanti di lingua. Eppure proprio questo ambito di intersezione potrebbe costituire un interessantissimo ambito di ricerca. In primo luogo perché la produzione di materiale didattico rappresenta forse l'ambito di lavoro che maggiormente spinge l'insegnante ad apprendere, ovvero a incrementare le proprie competenze professionali sia in riferimento al *savoir-faire* didattico, sia al *savoir* nella disciplina insegnata – nel caso degli insegnanti di italiano L2/LS, per esempio, della cultura di lingua italiana e della lingua italiana. In secondo luogo perché, proprio perché si presume apprendimento legato alla materia insegnata, è possibile che i modelli di motivazione riferiti all'apprendimento delle lingue possano essere proficuamente integrati. Un'eccellente e attuale riassunto delle maggiori teorie in proposito è stato fatto da Dörnyei e Ryan. Fattori determinanti motivazione nell'apprendere una lingua potrebbero infatti essere rilevanti anche per gli insegnanti di lingua stessi: il desiderio di apprendere la lingua, le attitudini nei confronti delle comunità parlati la L2/LS e il desiderio di integrarsi in esse potrebbero giocare un ruolo importante nella scelta di produrre materiale didattico e di come realizzarlo. Ma anche le visioni di come gli apprendenti possono svilupparsi in seguito all'intervento didattico possono costituire un forte motivatore. La rilevanza di questi fattori, citata a titolo di esempio, andrebbe indagata in uno studio specifico che esula dall'ambito definito dal presente. Vista poi l'importanza conferita dai redattori alla collaborazione, sarebbe interessante focalizzare l'attenzione sull'ancora più particolare attività lavorativa definita come "l'elaborazione collaborativa di materiale didattico per l'apprendimento di una L2/LS".

3. *la fase azionale in cui l'azione viene svolta;*
4. *la fase postazionale della valutazione.*

Secondo Heckhausen e Gollwitzer i processi motivazionali si situano a livello della prima e dell'ultima fase, mentre nelle due fasi centrali l'attenzione si sposta sulle strategie volitive necessarie al raggiungimento degli obiettivi dell'azione.

Il modello del rubicone è particolarmente adatto a dare una spiegazione del perché il software autore abbia così fortemente contribuito ad alimentare la motivazione dei redattori: nella fase postazionale, la possibilità di visionare il proprio prodotto nella funzione di preview o di pubblicare un modulo online, può favorire e intensificare processi di valutazione dei risultati (autovalutazione formativa iterativa e valutazione sommativa tramite feedback da parte degli altri redattori) nonché l'attribuzione interna del successo (= il modulo pubblicato) alla propria capacità e competenza, con conseguenza sensazione di autoefficacia.

Il modello di Hackman e Oldham concorre invece a identificare quali elementi abbiano permesso un'alta motivazione degli autori nella fase predecisionale. L'attività programmata (= la redazione di moduli) risponde infatti a tutti i requisiti sopra citati:

- *le competenze richieste per lo svolgimento del compito sono non solo numerose ma anche complesse;*
- *i moduli rappresentano un'unità di apprendimento in sé conclusa;*
- *ai redattori viene lasciato ampio margine di autonomia sia nella scelta dei temi dei moduli sia nel design didattico;*
- *i redattori riconoscono un senso nell'attività che svolgono;*
- *le occasioni di feedback derivano sia dall'interazione con altri membri redazionali che dal testing delle attività nella modalità preview.*

È da notare che entrambi i modelli conferiscono un'importanza fondamentale alla fase di feedback. E infatti: nel corso del focus group i redattori sottolineano sì l'importanza dei feedback tra peer, ma esprimono anche il desiderio di ricevere feedback da parte di quegli anonimi apprendenti per cui hanno creato materiale didattico (anche solo in termini di statistiche d'uso dei moduli – cfr. 8.1.1.5).

8.1.1.4 Research question 1d

Il software autore di 321via.ch risponde ai bisogni dei redattori?

La domanda di ricerca 1d implica che si valuti la qualità del software autore rispetto ai criteri di usabilità, correttezza, affidabilità e robustezza – ovvero quelli rilevabili da un utilizzatore del *back end* senza conoscenze informatiche.

Usabilità

Gli informatori sono unanimi nel ritenere ampiamente soddisfatto il criterio di usabilità: il software autore è facile da usare, intuitivo, semplice, e non richiede

conoscenze informatiche. Solo quando sollecitati a concentrarsi sui suoi difetti, i redattori lamentano percorsi lunghi (Sigma: “devi sempre ripetere i comandi, devi ricliccare per tornare indietro”), difficoltà legate al fatto che audio e video non possono essere caricati sul sito attraverso il *back end* e l’assenza di *tutorial* per l’uso degli *element* (cfr. 8.1.1.5) – *tutorial* che invece è presente e d’aiuto nel ricordare la non trasparente sintassi pillar.

Correttezza

I redattori si ritengono soddisfatti di come il software autore risponde alla loro esigenza di creare esercizi interattivi. È il raggio di azione permesso dal software a generare invece affermazioni contrastanti: mentre due redattori lamentano la mancanza di ulteriori tipologie di esercizi, altri due constatano che il software autore “è uno strumento con grandissime potenzialità” e che la stessa tipologia “dava modo a diverse variazioni”. Entrambe le affermazioni sono comprensibili se si considera che gli *element* a disposizione dei redattori si differenziano per tipologia di interattività generata (es: spazio nel testo, abbinamento, marcatura), e non per tipologia di attività didattica per le quali si prestano (es: reperire nel testo parole con corrispondenti lessicali in altre lingue, tabella con spazi da completare scegliendo tra più lessemi più o meno omofoni, ecc.) e che quindi sta al redattore immaginare con quali *element* sia possibile raggiungere un dato obiettivo didattico.

Affidabilità

Due redattori lamentano di non essersi potuti costantemente fidare del software autore: Omega osserva che il software “ti sbatteva fuori e poi dovevi rifare il login”, mentre Delta confessa di aver “sviluppato una specie di rispetto”, perché fare un errore nella sintassi portava l’attività a non funzionare e a volte implicava la perdita del lavoro fatto.

Robustezza

Le osservazioni dei redattori riguardo al comportamento del software in situazioni impreviste si limita al ricorrente caso di *crash* del sistema dovuto all’illecito tentativo di caricare sul *server* un audio o un video (l’uso della funzionalità, ancora difettosa nella versione go live 1.0, era stato infatti sconsigliato ai redattori).

8.1.1.5 Oltre le “research question”

Esula sì dalle sopra citate *research question* – ma costituisce un ambito di analisi altrettanto interessante: la preoccupazione per il futuro del progetto è il *leitmotiv* degli interventi dei redattori nella parte finale dell’intervista aperta a interventi liberi. Tutte le affermazioni fatte a riguardo dimostrano un altissimo e inaspettato *commitment* da parte del team redazionale.

Il futuro dei contenuti didattici

Coscienti del fatto che il progetto è terminato, i redattori desiderano tuttavia che la piattaforma non perda di attualità e di rilevanza dal punto di vista del contenuto, e a tal fine auspicano un aumento dei moduli pubblicati: in particolare viene citata la necessità di creare più moduli sia sulla situazione dell'italiano nella Svizzera francese e tedesca, sia per livelli bassi.

Tanto intrinsecamente motivati da ripromettersi di continuare a far fruttare la loro "competenza acquisita" redigendo nuovi moduli, i redattori sono al contempo coscienti delle difficoltà che ostacoleranno i buoni propositi: tra queste, viene nominata l'assenza di *deadline* e di un contesto di lavoro ufficiale (sorprendentemente: non l'eventuale assenza di remunerazione). Si ritiene sufficiente a sormontare questi problemi l'istituzione di regolari occasioni di incontro dedicate al lavoro, al *feedback* e alla determinazione di nuove linee guida, inframezzate da momenti conviviali in cui "il capo progetto ci invita poi a una bottiglia di vino" – una proposta che soddisferebbe inoltre l'alto desiderio di mantenere viva la collaborazione.

Non mancano proposte per ricreare un contesto di lavoro ufficiale: si propone l'inoltro di un nuovo *proposal* per finanziare sia un ulteriore sviluppo della piattaforma stessa, sia il coinvolgimento di nuovi redattori o addirittura la creazione di progetti analoghi per altre lingue nazionali. Proprio l'allargamento dei contesti d'uso del software suscita tuttavia una riflessione sulla difficoltà legata al mantenimento degli standard di qualità: il controllo dei moduli viene identificato come indispensabile, e implica risorse umane. Una proposta alternativa permetterebbe di aggirare il problema: si auspica la possibilità di utilizzare il software autore di 321via.ch anche per la redazione di attività didattiche "private" non accessibili sul sito ufficiale, create da singoli insegnanti per le proprie classi non necessariamente rispettando le linee guida redazionali.

E infine: una redattrice solleva la necessità di un *tutorial* che illustri come il materiale didattico di 321via.ch può essere usato in classe, spostando quindi l'attenzione dai contenuti didattici per apprendenti a quelli per insegnanti.

Il futuro del LCMS di 321via

Nuovi sviluppi del software autore sono auspicati anche sul fronte tecnico, in particolare per arginare problemi di affidabilità del software (auspicata è una funzionalità di *feedback* all'autore che lo avverta di aver compiuto eventuali errori di sintassi o di aver dimenticato di completare dei campi) e per migliorare la sua correttezza (implementando nuove tipologie di esercizi). Anche dal punto di vista della *usability* si ritengono possibili dei miglioramenti attraverso la creazione di *tutorial* video o testo relativi alle funzionalità del software in formato. E infine, sempre sul fronte tecnico, si auspica di poter integrare nel front end una funzione che permetta

all'utente di visualizzare i video avviati anche mentre scrolla la pagina, come anche di poter eseguire gli esercizi con una classe senza obbligo per gli studenti di registrarsi con Facebook o Google.

⇒ *Alcuni degli sviluppi futuri auspicati (p. es. possibilità di continuare ad arricchire la piattaforma con contenuti didattici, possibilità di collaborare, desiderio di allargare il team autoriale), alla luce anche delle considerazioni fatte in merito agli effetti motivanti intrinsecamente legati all'uso del software autore (p. es. possibilità di vedere il risultato del proprio lavoro) e all'aumento di competenze professionali registrato nel corso del progetto, permettono di ipotizzare che una formazione continua per insegnanti di italiano L2/LS destinata a reclutare e formare nuovi redattori possa implicare un discreto effetto formativo per gli insegnanti partecipanti stessi.*

Riassumendo...

Il ristretto arco di tempo in cui si sono concentrate molte attività redazionali ha sicuramente implicato svantaggi e vantaggi. Tra i vantaggi, si nota quanto le azioni condensate aumentino di visibilità e creino una dinamica di gruppo che stimola l'attività co-costruttiva e favorisce processi di controllo della qualità tramite cooperazione.

→ Nell'ottica di ottimizzare il processo di redazione durante una "seconda edizione" di 321via.ch (cfr. 9.1.1), occorrerà sfruttare questo potenziale smorzando invece gli svantaggi derivanti dall'eccessivo stress, tra cui il maggiore si reputa la mancanza di tempo per sperimentare i moduli nelle classi e per ricevere quindi *feedback*. Considerando inoltre il desiderio condiviso da tutti gli informatori di creare un contesto lavorativo in cui vi sia spazio anche per scambi informali, si ipotizza di creare un setting in cui:

- redattori già sperimentati si incontrano per redigere e creare moduli nel software autore per due giorni consecutivi con sufficienti momenti di lavoro nei tandem, condivisione in plenum, *feedback* incrociato e scambi informali; nel corso di successive 2-3 settimane ottimizzano o completano i moduli iniziati; nel corso di altre 4-6 settimane sperimentano a vicenda moduli propri o altrui; si incontrano per una giornata per scambiarsi proposte di miglioramento, condividere l'esperienza didattica fatta usando i moduli e ultimare i moduli per la pubblicazione definitiva.
- nuovi redattori seguono un modello simile, preceduto tuttavia da una sequenza di introduzione all'attività redazionale di 321via.ch in genere, più specificamente all'uso del software autore e maggiori momenti di *feedback* tra *peere* e con membri redazionali esperti (cfr. 9.2.2.).

8.2 Intervento didattico 2: studenti di didattica dell'italiano L2/LS

In Svizzera, la formazione di base degli insegnanti di italiano del secondario II è di responsabilità, a seconda dei cantoni, delle Alte Scuole Pedagogiche o delle Università. I corsi di didattica generale e di didattica della disciplina "italiano L2/LS" sono frequentati principalmente da studenti che hanno seguito o seguono il curriculum per ottenere il master in Italianistica – alcuni non hanno mai impartito lezioni, altri insegnano già da più anni. Variato può essere anche il *background* culturale (cfr. 2.3.7), da svizzeri francesi e tedeschi che hanno imparato l'italiano sui banchi di scuola a italofoeni di prima, seconda o terza generazione italiani e svizzeri italiani.

Per verificare se l'attività di redazione di moduli per 321via.ch possa essere considerata un'attività utile ai fini della loro formazione professionale¹²⁵, nell'ambito di questa ricerca è stato elaborato uno scenario didattico dal titolo "321via.ch nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS", diventato parte integrante di due corsi di didattica dell'italiano del semestre autunnale 2016-2017: uno dell'Università di Zurigo sotto la direzione della sottoscritta, l'altro dell'Università di Fribourg sotto la direzione di Daniela Favre; entrambi sono corsi di didattica obbligatori per futuri insegnanti del secondario II. La sperimentazione dello scenario didattico ha visti coinvolti tutti e 4 gli studenti di Zurigo e i 5 di Friburgo¹²⁶ (N = 9, di cui 3 uomini).

Lo scenario ha portato gli studenti a realizzare in tandem¹²⁷ un modulo didattico destinato alla pubblicazione su 321via.ch¹²⁸.

Il progetto è stato articolato nelle seguenti tappe principali (cfr. Tabella 27 qui sotto):

- conoscere la piattaforma e testare dei moduli;

¹²⁵ Gli studi sull'acquisizione di competenze professionali da parte degli insegnanti hanno perlopiù come obiettivo quello di individuare forme di formazione e formazione continua che permettano un effettivo *transfer* dalla teoria alla pratica o, in altri termini, dal sapere all'agire (Lipowski, 2009). Non mi è stato possibile reperire, invece, nessuno studio sul valore formativo dell'uso di nuovi media al fine di creare attività didattiche, come conferma anche Buchholtz: „Der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln steht seit einigen Jahren immer wieder im Fokus der Aufmerksamkeit der Lehr- und Lernforschung [...] ist jedoch niemals mit Blick auf den Einsatz neuer Medien diskutiert worden" (Buchholtz, 2010). Il suo studio apre una nuova pista e propone di indagare gli effetti sugli insegnanti di una "formazione continua sui nuovi media" rispetto al loro reale uso di ICT nella prassi. La mia domanda è un'altra: quali effetti ha l'uso di un nuovo media specifico (nel nostro caso il software autore di 321via.ch) sullo sviluppo di competenze professionali in generale (anche non specificamente correlate all'uso dei media come p. es. la capacità di redigere attività di comprensione auditiva)? Cfr. anche nota 124.

¹²⁶ Cinque di essi avevano appena cominciato la formazione in didattica dell'italiano; cinque di essi avevano esperienza d'insegnamento dell'italiano inferiore a un anno, tre tra uno e quattro anni e solo uno un'esperienza superiore ai 10 anni.

¹²⁷ Quattro tandem composti da studenti del corso; il tandem spaio è stato completato, al fine di garantire condizioni simili, grazie all'intervento volontario di un ex studente interessato alla partecipazione al progetto.

¹²⁸ Per motivare gli studenti si è scelto di introdurre un rinforzo: gli studenti sapevano che solo i moduli soddisfacenti alti criteri di qualità sarebbero stati pubblicati sul sito ufficiale di 321via.ch. I cinque prodotti finali si sono rivelati idonei alla pubblicazione sul sito, previa una o più fasi di test in classi di studenti liceali e conseguenti aggiustamenti da parte del team redazionale.

- redigere un proprio modulo (selezionare il materiale, redigere le attività, ecc.);
- „programmare”¹²⁹ il proprio modulo con il software autore di 321via.ch (rendere cioè le attività interattive e testabili tramite URL protetta);
- testare altri moduli, dare *feedback* e migliorare il proprio prodotto;
- rispondere alle domande di un questionario riflettendo sull’esperienza fatta.

	Durata	Docente	Studenti	Deadline
Blocco 1: 28 settembre	ca. 15’	Consegnare agli studenti il foglio A ¹³⁰ “Progetto 321via.ch nei corsi di didattica” + il foglio B “Conoscere e analizzare 321via.ch”. Inviare agli studenti l’accesso alla cloud dove saranno condivisi i documenti.	Leggere il foglio A, porre eventuali domande di chiarimento	
Compito a casa 1: 10 giorni	ca. 60’		Svolgere il compito sul foglio B	
Blocco 3: 8 ottobre	ca. 90’	Moderare la discussione risultante dal compito sul foglio B ¹³¹ per ca. 30 minuti + distribuire il foglio C ¹³² “Tandem e norme redazionali”	Partecipare alla discussione + leggere le norme redazionali e porre eventuali domande + costituire tandem o gruppi di tre	
Compito a casa 2: due settimane	ca. 4 x 60’		Definire il tema del modulo, reperire il materiale necessario, elaborare le singole attività. Pubblicare una breve descrizione del modulo sul documento condiviso 1.	25/10/2016
Blocco 4: 26 ottobre	ca. 5’	Distribuire il foglio D ¹³³ “Usare il software autore di 321via.ch per pubblicare un modulo interattivo” + le norme redazionali	Leggere i fogli consegnati e fare domande di comprensione	
Compito a casa 3: un mese	ca. 5x60’		a) Usare il software autore per pubblicare il proprio modulo online. Pubblicarne l’URL sul documento condiviso 1; b) Individualmente, testare altri due moduli: affinché ogni modulo venga testato da due persone, completare la tabella sul documento condiviso 2; Pubblicare il <i>file</i> audio sulla cloud; c) perfezionare il proprio modulo in base ai <i>feedback</i> ricevuti	8/11/2016 15/11/2016 22/11/2016
Blocco 5: 23 novembre	Ca. 15’	Chiarire quali correzioni e adattamenti dei moduli sono ancora richiesti. Pregare gli studenti di completare il questionario che verrà inviato per e-mail.		

Tabella 27: calendario e strutturazione del progetto “321via.ch nei corsi di didattica dell’italiano L2/LS” per gli studenti di didattica dell’italiano III dell’Università di Zurigo, semestre invernale 2016-2017.

¹²⁹ Si riporta qui un termine in realtà scorretto, ma frequentemente adottato dagli studenti stessi che avevano l’impressione di programmare, usando il software autore e redigendo testi con sintassi pillar.

¹³⁰ Il foglio A presenta gli obiettivi del progetto e lo stesso calendario in Tabella 27. Tutti i documenti qui citati possono essere richiesti a info@321via.ch.

¹³¹ Il foglio B invita lo studente a svolgere quattro moduli di 321via.ch e sollecita una riflessione scritta sull’*information design* del sito, sulle caratteristiche del WBT, sulla prospettiva dell’apprendente, sui livelli di difficoltà, sulle caratteristiche comuni ai moduli e sui loro obiettivi.

¹³² Il foglio C presenta le norme redazionali (analoghe a quelle in 6.3), richiede agli studenti di creare dei gruppi di lavoro (intra- o interuniversitari) e descrive le tappe successive.

¹³³ Il foglio D spiega come imparare, grazie a video esplicativi, a usare il software autore. Esso definisce inoltre la modalità di pubblicazione della prima bozza e le successive fasi di *testing* e *feedback* fra gruppi, il processo di raffinamento della bozza e infine le tappe da seguire prima dell’eventuale pubblicazione finale (riservata ai moduli idonei).

8.2.1 Il questionario

Tutti gli studenti si sono dichiarati disposti a compilare, alla fine del semestre, un questionario destinato alla valutazione sommativa dello scenario (le domande sono riportate in Appendice B).

Gli *item* destinati a rispondere alle *research question* erano prevalentemente a risposta aperta, altri *item* sono invece stati aggiunti per permettere di ottimizzare un eventuale nuovo ciclo del progetto. Il materiale testuale è stato analizzato seguendo il metodo della "Qualitative Inhaltsanalyse", e in particolare della "strukturierende Inhaltsanalyse" (Mayring, 2015). Il sistema di categorie è stato elaborato seguendo un processo di definizione per via deduttiva, in orientamento alle *research question* prefissate¹³⁴.

8.2.1.1 Research question 2a

Come viene valutato soggettivamente il potenziale formativo dell'attività "redigere un modulo per 321via"?

Per evitare di suggerire risposte agli studenti, il questionario non presenta opzioni predefinite, bensì diverse domande aperte che stimolano la riflessione sul potenziale formativo (*item* n° 9-14 e 17-18, cfr. appendice B). Le risposte evidenziano che il catalogo di competenze sviluppate è vasto e comprende ambiti del *savoir faire* e *savoir être* in ambito di didattica dell'italiano e di *savoir faire* nella didattica dei media – nessuna menzione invece di un incremento di *savoir* (p. es. conoscere meglio la realtà della Svizzera italiana).

Uno studente scrive: "Un progetto come 321via sviluppa, in chi lo elabora, una attenzione nel raffinare i diversi materiali che lo compongono e a considerare sempre gli utenti e le loro necessità, fra cui anche la soddisfazione che si trasforma in motivazione a voler continuare a imparare." La citazione evidenzia lo sviluppo di competenze autocritiche nel perfezionare le attività didattiche create e della capacità di considerare il punto di vista dell'apprendente con l'obiettivo di motivarlo.

Il "raffinamento" dei materiali didattici è citato in diverse prospettive da tutti gli studenti e riguarda: a) la scelta della tipologia di attività più adeguata all'obiettivo didattico, b) la formulazione di domande, risposte e distrattori, c) la realizzazione di una struttura unitaria e coesa, d) lo sviluppo tematico, e) la progressione di difficoltà, f) la coerenza, g) la calibrazione per un pubblico vasto e sconosciuto, h) la strategia per motivare e soddisfare l'utente e per assumere la sua prospettiva, i) la calibrazione

¹³⁴ *Savoir*, *savoir faire* e *savoir être* sia nella didattica delle lingue sia nella didattica dei nuovi media per la RQ 2a; consigli diretti degli studenti, indicatori di adeguatezza rispetto al livello di difficoltà e alla valutazione globale dell'esperienza per la RQ 2b; caratteristiche tecniche del software autore correlate all'agire didattico degli studenti per la RQ 2c; dispendio di energie e tempo, effetti che generano produttività nell'agire didattico per la RQ 2d.

rispetto ai livelli del QCER, l) la capacità di sfruttare il potenziale di materiale autentico. Il progetto nel suo complesso ha inoltre permesso una riflessione sulle “difficoltà insite nell'apprendimento di una lingua straniera” e sull'importanza dell'uso di materiali autentici. Vengono citate infine competenze utili per il futuro professionale acquisite nell'ambito della didattica dei media (software autore, sintassi pillar, nuovi media in generale).

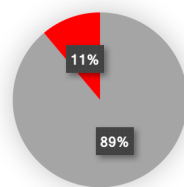
8.2.1.2 Research question 2b

Il progetto “321via.ch nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS” si presta a diventare parte integrante di corsi didattici dell'italiano L2/LS in Svizzera?

Alla domanda dell'*item* 13 “Consigliaresti alla tua docente di didattica di ripetere il progetto “321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS” anche in futuro? Se sì, perché? Se no, perché?” 9 su 9 risposte sono positive (e motivano la risposta citando ambiti di sviluppo di competenze, cfr. *research question* 2a; solo una risposta è giustificata dal fatto che il progetto costituisce una *variatio* rispetto ai restanti contenuti della formazione didattica); solo uno studente appunta che sarebbe tuttavia necessario ridurre gli altri compiti del seminario per dedicare più tempo a questo progetto impegnativo.

Il questionario ha permesso di soffermarsi anche sull'adeguatezza del progetto in termini di difficoltà e sul suo apprezzamento generale. I seguenti due grafici evidenziano che il materiale è stato idoneamente calibrato rispetto al *target* a cui era rivolto: per 8 studenti su 9 ha rappresentato una sfida (quindi una *leichte Überforderung*) e solo per uno ha causato stress (una *Überforderung*, cfr. 6.1.1.1). Valutazioni generalmente positive, infine, invitano a ripetere lo scenario in altri corsi di didattica – con gli adattamenti annoverati più sotto.

Il progetto “321 via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS”, rispetto alle tue competenze pregresse...
(9 risposte)



- era una partita vinta in partenza
- era una sfida, ma non una particolarmente difficile
- mi ha messo alla prova, ma era una sfida adatta al mio livello
- mi ha duramente messo alla prova, è stata un'ardua sfida
- mi ha portato ai miei limiti, pensavo di non farcela

Figura 71: *item* 8 del questionario agli studenti di didattica, cfr. appendice B.

A progetto terminato, come valuti globalmente l'esperienza fatta nel progetto "321 via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS"?
(9 risposte)



Figura 72: item 16 del questionario agli studenti di didattica, cfr. appendice B.

8.2.1.3 Research question 2c

Nella redazione di un modulo didattico, l'uso del software autore di 321via limita o amplia le possibilità dell'agire didattico dell'insegnante?

Pur disponendo di un ristretto ventaglio di tipologie di esercizi (cfr. 6.3.1.3), il software autore non pare primariamente limitare la creatività dell'insegnante, anche se uno studente evidenzia proprio questi limiti. Lo stesso studente e altri evidenziano invece che le potenzialità del software hanno saputo stimolare la loro creatività didattica. Questo è presumibilmente dovuto alla possibilità di creare, pur all'interno di una stessa tipologia di interattività (p. es. uno spazio vuoto), una "molteplicità di varianti che arricchiscono il progetto perché ci si può sbizzarrire nell'ideare le diverse attività", alcune delle quali inedite per gli studenti ("mi sono venute in mente anche nuove forme di esercizi").

8.2.1.4 Research question 2d

Il software autore è ritenuto uno strumento efficace?

Nella fase di apprendimento del funzionamento del software autore, il bilancio è perlopiù negativo: vengono citate difficoltà legate alla complessità del software, alla sua bassa robustezza (cfr. 8.1.1.4), all'alto investimento di tempo necessitato per l'apprendimento della sintassi pillar e ai problemi derivanti da una connessione internet lenta (aspetto, quest'ultimo, non legato al software stesso). Una volta padroneggiato, è invece ritenuto di facile uso, se non addirittura in grado di conferire all'attività di "programmazione" un "aspetto quasi ludico". "Mi 'divertivo' a sperimentare e poi andavo a vedere come risultava nella versione 'test'", afferma uno studente. È più volte citato il potenziale legato alla possibilità di visualizzare e testare immediatamente ogni miglioria apportata agli esercizi. Pare quindi che, per alcuni, i vantaggi a livello del piacere che il suo uso implica e della funzione di *testing* immediata possano compensare gli svantaggi sopracitati ("Lo svantaggio, ma secondo me uno trascurabile, era il tempo utilizzato per arrangiarsi con il software,

come funziona, rileggere le norme redazionali ecc.”). Le risposte alla seguente domanda potrebbero avvalorare l’ipotesi.

Puoi immaginare di realizzare, in futuro, altri moduli per 321via in via del tutto volontaria? (9 risposte)



Figura 73: *item 15* del questionario agli studenti di didattica, cfr. appendice B.

8.2.1.5 Oltre le “research question”

La motivazione nelle diverse fasi del progetto

Proprio considerando la possibilità di ripetere il progetto “321via nei corsi di didattica dell’italiano L2/LS” in altri semestri, nel questionario erano presenti anche domande miranti a identificare le emozioni correlate alle diverse fasi del progetto. Durante la presentazione dello stesso nel corso della prima lezione, nella maggior parte degli studenti è prevalso un sentimento ambivalente: positivo da una parte (caratterizzato da sorpresa e curiosità), negativo dall’altro (legato alla paura di non saper gestire la tecnologia e di non riuscire a mantenere le deadline imposte) – cfr. appendice B, *item 5*.

L’effetto di motivazione dato dalla prospettiva di pubblicazione ufficiale si è rivelato alto o molto alto per 7 studenti, moderato per 1 e nullo per 1 di essi (*item 6*, cfr. appendice B).

Alla domanda “Quali fasi del progetto hanno favorito la tua motivazione a produrre un modulo di 321via e quali l’hanno frenata?” gli studenti hanno risposto come segue.



Figura 74: *item 7* del questionario agli studenti di didattica, cfr. appendice B.

Il diagramma seguente mostra che le fasi di ricerca di materiale autentico, di strutturazione del modulo a livello concettuale, di uso del software autore e *feedback* da parte del docente sul raggiungimento della qualità richiesta alla pubblicazione sono quelle che più hanno favorito la motivazione. Tra esse, la fase di uso del software autore si dimostra essere polarizzante e richiede probabilmente un sostegno maggiore da parte del docente in caso di difficoltà. Notevole è anche la distribuzione delle risposte per la fase di lettura delle norme redazionali, per la quale si impone un adattamento durante un eventuale nuovo ciclo. Ottimizzabile è anche l'ultima tappa, svolta dagli studenti alla fine di un semestre intenso a casa, che potrebbe invece trovare più spazio durante le lezioni.

I consigli degli studenti alle docenti

Invitati nel questionario a suggerire miglioramenti (item 10, 13, 14 e 18), gli studenti hanno espresso il bisogno di ricevere istruzioni iniziali più articolate e organiche che riducano l'ansia provocata dal non sapere cosa li aspetta (con esempi di moduli realizzati da altri studenti, con indicazioni sull'impegno da investire, con più chiari riferimenti ad altri contenuti del curriculum del corso di didattica dell'italiano, come p. es. la calibrazione di esercizi ai livelli del QCER). Essi richiedono inoltre più concrete istruzioni sull'uso del software autore (ricevere istruzioni scritte o poter fare un breve test a schermo sotto la guida del docente), e maggiore tempo per trasporre il proprio modulo in forma interattiva¹³⁵.

Dalle risposte al questionario emerge infine il desiderio di uno studente di integrare nel progetto una fase di riflessione su come "integrare un modulo di 321via.ch in una lezione di italiano al liceo" – una riflessione interessante se si considera quanto detto nel paragrafo 6.5 e in 8.1.1.1.

Nell'ambito tecnico, gli studenti propongono di migliorare a) la *usability* della sintassi pillar tramite spiegazioni oppure creando un'interfaccia simile a word e b) la *usability* dei *task* tramite aiuti che illustrino le loro funzionalità. Essi desiderano inoltre maggiori o più affidabili funzionalità per il taglio degli audio e per l'edizione e il taglio dei video, per il *layout* delle componenti testuali e le immagini, ma soprattutto evidenziano la bassa robustezza del software (auspicata è l'indicazione della grammatica scorretta o più in generale una maggiore più stabile); hanno infine evidenziato che il software genera talvolta, negli esercizi di abbinamento, coppie già corrette a inizio esercizio – un problema poi risolto dall'informatico.

¹³⁵ Il desiderio di uno studente di lavorare in gruppi più grandi non può essere considerato utile ai fini del miglioramento dello scenario didattico, poiché il suo investimento nello stesso e la qualità del prodotto sono, con grande scarto, i minori.

Le considerazioni delle docenti

Prima di vedere le risposte al questionario, le due docenti dei due corsi di didattica si sono scambiate per e-mail e per telefono proposte di miglioramento riguardo al *project plan* e alle istruzioni e al *coaching* da assicurare allo studente.

Al fine di evitare fasi dispersive e per accompagnare i corsisti più da vicino (p. es. per evitare che travisino le norme redazionali o che si pongano obiettivi troppo alti), una docente preferirebbe anticipare i tempi e permettere agli studenti di abbozzare le proprie attività già durante il blocco 3 (cfr. Tabella 27) e di discutere in plenum le proprie bozze di moduli durante il blocco 4. Altrettanto auspicabile sarebbe uno spazio dedicato alla metariflessione sul progetto durante il blocco 5. Per permettere infine allo studente di rivedere il proprio modulo interattivo "con occhi nuovi", si potrebbe infine dilatare il periodo tra la consegna della bozza redatta con il software autore e il momento della revisione del proprio modulo prima di renderlo accessibile ai colleghi.

Problematico si è rivelato il *task* che prevedeva di dare *feedback* generati seguendo la tecnica del *think aloud* (registrati in un file audio): i documenti auditivi risultanti si sono dimostrati estremamente eterogenei per costruttività del *feedback*, toni e contenuti. L'attività va modificata integrando un'introduzione alla tecnica con buoni e cattivi esempi oppure modificata prevedendo una modalità di *feedback* alternativa.

A livello delle direttive riferite alle modalità di collaborazione, infine, occorre insistere sulla necessità, per i tandem, di lavorare spesso in coppia. Questa conclusione deriva dall'analisi del caso dell'unico tandem la cui prima bozza pubblicata con il software autore ha necessitato un gran numero di revisioni, adattamenti e in parte rifacimenti di interi esercizi. Due *item* del questionario (n° 11 e n° 12) hanno permesso di identificare due possibili cause: la mancanza di collaboratività in numerose tappe del progetto (i due studenti avevano lavorato insieme solo inizialmente, ripartendosi poi la responsabilità sugli esercizi costitutivi del modulo) e una grande disproporzione di investimento di tempo da parte delle due parti (10 ore vs. 30 ore rispetto alla media di 26 con scarto quadratico medio di 13.8).

Infine, una considerazione sull'efficacia del progetto: il bilancio soggettivo per le docenti stesse è positivo, considerato l'ampio ventaglio di competenze che il progetto ha permesso di allenare, nonché l'elemento di novità rappresentato da esso; tuttavia non si può tacere che il coaching degli studenti è risultato estremamente impegnativo.

Riassumendo...

→ Il progetto merita di essere ripetuto previo tuttavia l'adattamento dello scenario all'inizio di 8.2 conformemente ai punti critici evidenziati sopra.

8.3 Intervento didattico 3: insegnanti

In seguito a un invito per e-mail rivolto al/alla capo-sezione di italiano di 9 licei¹³⁶, gli insegnanti di italiano di sette di essi hanno acconsentito a rispondere a due questionari a distanza di 8 mesi l'uno dall'altro: il tasso di risposta è stato dell'86%, con N=25 in entrambi i casi. Tenendo conto del fatto che la partecipazione all'inchiesta rappresentava in sé una misura promozionale, nell'invito a partecipare all'inchiesta si è rigorosamente specificato che tale partecipazione non implicava né l'obbligo di conoscere né di usare 321via.ch.

8.3.1 I questionari

Il design di entrambi i questionari (come anche di quello rivolto agli studenti, cfr. 8.4) risponde ai criteri di efficacia (poco dispendio di energie in proporzione ai risultati ottenuti), e di "fattibilità per l'utente" (*Zumutbarkeit*), senza trascurare i criteri di qualità di ogni inchiesta – affidabilità, validità, obiettività, verificati tramite *test* su alcuni utenti pilota (Rammstedt, 2004).

Il primo questionario (compilato nell'agosto 2016) ha fornito indicazioni sul profilo privato e professionale e su pratiche didattiche legate all'uso di materiali autentici nell'insegnamento: mentre la distribuzione degli anni di esperienza degli intervistati si rivela molto omogenea, il numero di ore d'insegnamento settimanali varia notevolmente (da 2 a 23). 13 dei 25 intervistati sono dei "secondo"¹³⁷ di origine italiana, 3 sono cresciuti nella Svizzera italiana e 3 in Italia, 7 sono cresciuti nella Svizzera francese o tedesca e hanno imparato l'italiano a scuola. Tutti gli intervistati indicano di conoscere l'Italia "bene" o "molto bene" – diversa è invece la situazione per il Ticino (12 lo conoscono "poco", 9 "bene" e 4 "molto bene") e il Grigioni Italiano (7 "per niente", 10 "poco", 7 "bene" e 1 "molto bene"). Nel proprio insegnamento, tutti fanno uso di materiali autentici (23 già ai livelli elementari A1 o A2), pur di diversa natura e in diversa misura¹³⁸.

Il secondo questionario, riportato in appendice C e compilato nell'aprile 2017, mirava a rilevare i dati per rispondere alle *research question* formulate nel paragrafo 1.4. Ben consapevoli dell'esiguità del gruppo coinvolto, non affatto rappresentativo della popolazione "insegnante liceale d'italiano in Svizzera", le risposte alle *research question* qui riportate vengono intese come indicative dell'atteggiamento di un

¹³⁶ La scelta delle scuole è avvenuta seguendo i seguenti criteri: a) uso disomogeneo di manuali d'italiano b) nessun membro della redazione o autore di moduli facente parte del gruppo di insegnanti, c) fino al termine della presente ricerca contatti personali con la sottoscritta limitati all'ambito di studio o professionali, d) nessuna informazione rilevante sul grado di propensione degli insegnanti a utilizzare i nuovi media, e) nessuna scuola del canton Zurigo (cantone in cui la sottoscritta è rappresentante cantonale degli insegnanti di italiano).

¹³⁷ Cfr. nota 19.

¹³⁸ Va specificato che, anche se esistono piani di studio cantonali per le singole materie (tra cui l'italiano), essi sono sufficientemente elastici da garantire, a ogni singolo insegnante, un'ampia libertà nella scelta dei contenuti da trattare e delle competenze da esercitare.

sottoinsieme limitato di insegnanti e utili ai fini di una valutazione sommativa parziale e non conclusiva.

8.3.1.1 *Research question 3a*

Gli insegnanti, dopo aver appreso dell'esistenza di 321via.ch, lo integrano nella propria programmazione didattica? Se no: quali motivazioni adducono? Se sì: con quale probabilità?

Dei 25 intervistati 12 non hanno mai usato 321via.ch (*item 2*). Escludendo uno di essi non in servizio, nelle risposte dei restanti 11 alla domanda aperta "Perché?" (*item 3*, per la cui analisi si è preceduto seguendo il metodo qualitativo), due riferiscono di aver dimenticato l'esistenza dell'offerta; 3 volte viene menzionata la mancanza di tempo sia per prepararsi a usarla, sia per integrarla nella programmazione delle classi. 7 intervistati affermano poi di non averne avuto bisogno disponendo già di sufficienti materiali didattici – per più di un quarto degli insegnanti intervistati, dunque, l'offerta didattica sembra non rispondere a un bisogno. Tra le motivazioni attese (perché rilevate informalmente nel corso della validazione dei moduli con le classi pilota, cfr. 7.2) e invece non addotte non viene citata infrastruttura insufficiente, né un rifiuto per l'uso di nuovi media nell'insegnamento o un disinteresse per un approccio pluricentrico della didattica dell'italiano.

Tra i 13 insegnanti (sui 25 totali) che hanno fatto uso di 321via.ch nelle loro classi, tutti lo considerando uno strumento da integrare nella programmazione didattica futura (Figura 75, *item 22*). Se ne deduce una valutazione positiva dello strumento didattico, confermata anche dall'unanimità di risposte affermative alla domanda "Consigliaresti ai tuoi colleghi o alle tue colleghe di usare 321via con le loro classi?" – una valutazione che forse deriva anche dalla percezione di gradimento da parte degli studenti (cfr. 8.4.1.1).

In futuro... (13 risposte)



Figura 75: uso futuro di 321via.ch da parte degli insegnanti intervistati (cfr. *item 22*, appendice C).

8.3.1.2 Research question 3b

Come sono valutati i contenuti didattici di 321via.ch?

Le risposte alle domande che mirano a valutare la percezione di qualità didattica di 321via.ch prevedono risposte su una scala a quattro termini (per niente, poco, abbastanza, molto, cfr. *item* 11 in appendice C). Secondo i 13 insegnanti che hanno usato 321via.ch, i contenuti della piattaforma sono ben scelti (7) o molto ben scelti (6). Vengono valutati positivamente anche la calibrazione delle attività all'interno dei moduli (per 7 abbastanza ben calibrate, per 5 molto), la chiarezza delle consegne (per 9 molto e per 4 abbastanza chiare) e l'adeguatezza della selezione di materiali autentici ai fini didattici (per 8 molto e per 5 abbastanza adatti).

Si riscontrano risposte più disomogenee invece rispetto alla variazione delle attività (per 9 insegnanti sono variate, per 3 abbastanza e per uno poco variate). Sempre per un solo insegnante i contenuti sono poco interessanti, mentre 6 li ritengono abbastanza e 6 molto interessanti. La valutazione meno positiva riguarda la calibrazione dei moduli rispetto ai quattro livelli A1, A2, B1 e B2: per 4 sono poco ben calibrati, per 5 abbastanza e per 4 molto – un risultato che può spiegarsi considerando il *range* di difficoltà abbastanza ampio dei moduli di uno stesso *task class* (cfr. 6.1.3).

Come valuti la piattaforma dal punto di vista dei suoi contenuti?	Per niente (valore: 0)	Poco (valore: 1)	Abbastanza (valore: 2)	Molto (valore: 3)	Range	Media (valore medio)	Deviazione standard
i temi dei moduli sono ben scelti	0	0	7	6	2-3	2.46	0.52
i contenuti dei moduli sono interessanti	0	1	6	6	1-3	2.38	0.65
le attività all'interno dei moduli sono sufficientemente variate	0	1	3	9	1-3	2.62	0.65
i moduli sono ben calibrati per i livelli A1, A2, B1 e B2	0	2	5	4	1-3	2.18	0.75
le attività sono ben calibrate rispetto al livello del rispettivo modulo	0	0	7	5	2-3	2.42	0.51
le consegne delle singole attività sono chiare	0	0	4	9	2-3	2.69	0.48
la selezione di testi/audio/video autentici è adatta alle mie esigenze di insegnante	0	0	5	8	2-3	2.62	0.51

Tabella 28: valutazione degli insegnanti del contenuto del WBT 321via.ch (*item* 11, appendice C).

Agli intervistati è stato inoltre chiesto di valutare l'utilità di 321via.ch rispetto a diversi parametri (*item* 10): il maggiore potenziale viene individuato nell'utilità per lo sviluppo di competenze ricettive orali (per 9 molto e per 4 abbastanza utile) e per conoscere la realtà italoфона elvetica (per 11 molto utile, per 1 abbastanza e per 1 poco). La piattaforma viene considerata da 10 insegnanti abbastanza utile per

stimolare curiosità e empatia nei confronti di chi parla italiano in Svizzera (per altri 3 molto utile) e per sviluppare competenze ricettive scritte (per 2 molto e per 1 poco utile). Abbastanza (9) e molto utile (4) viene ritenuto ai fini della sensibilizzazione sul plurilinguismo svizzero. Meno positive sono le valutazioni riguardo all'utilità della strategia interlinguistica: 8 insegnanti ritengono che 321via.ch sia abbastanza utile per imparare a sfruttare altre lingue per capire l'italiano (solo 1 pensa che lo sia, mentre 2 poco).

Come valuti l'utilità di 321via.ch per i tuoi studenti?	Per niente (valore: 0)	Poco (valore: 1)	Abbastanza (valore 2)	Molto (valore: 3)	Range	Media (valore medio)	Deviazione standard
è utile per sviluppare competenze di ascolto	0	0	4	9	2-3	2.69	0.48
è utile per sviluppare competenze di lettura	0	1	10	2	1-3	2.08	0.49
è utile per conoscere la realtà italoфона svizzera	0	1	1	11	1-3	2.77	0.60
è utile per imparare a non temere la complessità della lingua autentica	0	3	5	5	1-3	2.15	0.80
è utile per stimolare curiosità e empatia nei confronti di chi parla italiano in Svizzera	0	0	10	3	2-3	2.23	0.44
è utile per imparare a sfruttare altre lingue per capire l'italiano	0	2	8	1	1-3	1.91	0.54
è utile per sensibilizzare al plurilinguismo svizzero	0	0	9	4	2-3	2.31	0.48

Tabella 29: valutazione degli insegnanti dell'utilità del WBT 321via.ch per i propri studenti (item 10, appendice C).

Alcune domande hanno infine permesso di valutare la risonanza di determinate caratteristiche tecniche (item 12-17): fare *login* è fastidioso per una minoranza (4 informatori), mentre il funzionamento, una volta fatto *login*, è generalmente intuitivo o abbastanza intuitivo. Ricercare contenuti è facile per 6 o abbastanza facile per altre 6 persone, mentre solo per un insegnante è abbastanza difficile. Si distribuiscono abbastanza uniformemente su tutta la scala da "utile" a "inutile" le valutazioni riguardo all'utilità della sezione "il mio portfolio" – probabilmente di poca rilevanza per contesti di classi. La funzione di stampa del certificato finale è ritenuta inutile o abbastanza inutile da 7 insegnanti, 6 la ritengono abbastanza utile. E infine: la grafica viene considerata riuscita o molto riuscita.

8.3.1.3 Research question 3c

321via.ch risponde a un bisogno pregresso degli insegnanti?

Con la domanda "Prima che esistesse 321via.ch, sentivi la mancanza di uno strumento didattico simile?" (item 18) si è voluto valutare se l'offerta di 321via.ch avesse creato un bisogno o avesse soddisfatto un bisogno preesistente. 9 insegnanti hanno risposto affermativamente, 7 di loro specificando (item 19) che la lacuna

colmata da 321via.ch riguardava la mancanza a) di materiali multimediali per l'insegnamento (menzionata 2 volte), b) di materiali didattici specifici per la comprensione orale (3 volte) o c) sull'italofonia elvetica (3 volte), d) semplicemente diversi "soliti metodi del mercato" (una menzione) o d) di materiali analoghi a quelli disponibili già da tempo per l'insegnamento del francese e dell'inglese (2 menzioni).

8.3.1.4 *Research question 3d*

Con quale frequenza e in quali contesti d'insegnamento 321via.ch viene usato nella prassi?

Dei 13 insegnanti che hanno fatto uso di 321via.ch, 6 lo hanno utilizzato una volta, 6 di tanto in tanto e 1 spesso (*item 2*). 12 su 13 insegnanti hanno usato 321via.ch in classe, uno solo come compito in classe e due come compito a casa (*item 6*). Ogni insegnante ha potuto indicare uno o più contesti d'uso (*item 4*): 7 affermano di aver fatto svolgere le attività al computer da ogni studente, 5 invece hanno stampato un modulo per ogni studente e proiettato i contenuti multimediali. Solo 2 hanno fatto usare un computer da più studenti o hanno proposto 321via.ch solo ad alcuni studenti; un insegnante afferma di aver mostrato un modulo con il beamer senza supporto cartaceo. È infine interessante notare che talvolta i moduli da svolgere sono talvolta stati assegnati dagli insegnanti e talvolta scelti dagli studenti (*item 8*) e che 12 insegnanti su 13 non hanno fatto uso della funzione di stampa del certificato (*item 9*).

8.3.1.5 *Research question 3e*

Se fosse possibile, gli insegnanti redigerebbero e/o programmerebbero moduli propri?

Solo 2 insegnanti vorrebbero pubblicare moduli propri sul sito 321via.ch, 3 invece vorrebbero produrne da mostrare solo ai propri studenti (*item 28*). Per imparare a farlo la modalità considerata più utile è un corso di formazione sul tema.

Riassumendo...

Circa la metà degli insegnanti coinvolti nell'inchiesta ha fatto uso di 321via.ch, in prevalenza in classe, in modalità "un computer per studente". Dalle risposte di una maggioranza di questi ultimi, si evince una valutazione abbastanza o molto buona dei contenuti e delle funzionalità del prodotto e della sua utilità ai fini didattici – correlata alla netta inclinazione a farne uso anche in futuro e a volerlo raccomandare anche a colleghi (accettazione). Per più di due terzi degli insegnanti che hanno fatto uso di 321via.ch, la piattaforma ha risposto a un'esigenza preesistente, ma non ha generato, se non in 5 di loro, il desiderio di utilizzare la piattaforma per produrre

materiali didattici propri. Di riflesso, è interessante notare che più della metà di coloro che invece non hanno fatto uso di 321via.ch affermano di non sentire il bisogno di ulteriori materiali didattici.

→ Dai dati evinti si deduce che l'implementazione di 321via.ch solo per via informativa è insufficiente. È necessario perciò prevedere occasioni di formazione – analogamente a quanto già fatto nei Grigioni (cfr. 6.5 e 9.2.2).

8.4 Intervento didattico 4: liceali studenti d'italiano L2/LS

Due dei quattro insegnanti del gruppo in 8.3 che hanno fatto uso di moduli al computer durante le lezioni "di tanto in tanto" hanno avuto modo di far compilare, rispettivamente a una delle loro classi, un questionario. Il gruppo così selezionato corrisponde a N=27 studenti di due classi d'italiano di licei germanofoni (uno in Svizzera centrale e uno in Svizzera occidentale): la prima classe è composta da 8 allievi provenienti da un'unica classe al quarto anno d'italiano, l'altra da 19 allievi di più classi parallele al primo anno del liceo o alla *Fachmittelschule*. L'età media è di 17 anni, 4 dei 27 studenti sono di madrelingua italiana. Tre sono in media i moduli svolti per intero prima di compilare il questionario (4 studenti ne hanno svolti cinque, 15 studenti tre, 1 due e 4 due), e quasi altrettanti i moduli solo cominciati (in media 2.8, con mediana 2). Un solo informatore (un madrelingua) indica di aver fatto uso di 321via.ch anche al di fuori delle lezioni.

Come già premesso in 1.4, il gruppo non è rappresentativo della popolazione di liceali che hanno già fatto uso di 321via.ch (il cui numero comunque non si può evincere dai dati personali degli utenti registrati alla piattaforma¹³⁹), né tantomeno lo sono i risultati. I dati qui presentati permettono tuttavia di valutare la risonanza della piattaforma su un gruppo limitato di apprendenti d'italiano LS in contesti d'apprendimento formale e offrono uno spunto di riflessione per rilevamenti futuri¹⁴⁰.

8.4.1 Il questionario

Il questionario online è stato fatto compilare simultaneamente a ognuna delle due classi durante un'ora di lezione. Nella formulazione degli *item* si è fatta particolare attenzione alla chiarezza per il *target*. Gli *item* destinati a rispondere alle *research question* erano prevalentemente a risposta chiusa, altri *item* sono invece stati aggiunti per permettere di ottimizzare un eventuale nuovo ciclo del progetto (in appendice D). L'analisi quantitativa dei dati raccolti è presentata nei seguenti capitoli. Le domande e risposte del questionario, originariamente in tedesco, sono qui state tradotte in italiano.

¹³⁹ Sia qui appuntato che attualmente il LCMS non registra dati sugli utenti – eccetto l'e-mail e il nome (che essi indicano registrandosi localmente o quello corrispondente al rispettivo account se si registrano tramite Facebook o Google). Il sistema non fornisce quindi dati sul loro comportamento (p. es. non permette accesso al rispettivo portfolio), che invece possono essere parzialmente ricavati da Google Analytics (cfr. 8.5).

¹⁴⁰ Una futura inchiesta su un campione più esteso (soprattutto mirante a rilevare l'impatto dell'offerta sul pubblico adulto e/o su apprendenti che fanno uso di 321via.ch indipendentemente da contesti di apprendimento formale) potrebbe essere realizzata chiedendo, per e-mail, agli utenti registrati di rispondere a un questionario – questo non permetterebbe tuttavia di discriminare a priori studenti e insegnanti, né apprendenti che hanno effettivamente svolto dei moduli (il LCMS non rileva infatti questi dati). In alternativa, si potrebbe prevedere un invito a completare un formulario alla fine di ogni modulo concluso.

8.4.1.1 Research question 4a

Gli studenti hanno gradito usare 321via.ch nell'ambito delle lezioni di italiano¹⁴¹?

Alla domanda "Ti è piaciuto usare 321via.ch nell'ambito delle lezioni di italiano?", il valore medio di 4.7 su una scala da 1 a 6 evidenzia un buon indice di gradimento (26 risposte, un astenuto, cfr. Figura 76, *item 9*): circa il 30% degli studenti assegna il valore 4, 60% degli studenti il valore 5. Il gradimento è confermato dalle risposte degli stessi informatori alla domanda "Vorrei che il/la mio/a insegnante usasse ancora 321via.ch con la nostra classe": 22 vorrebbero che ciò avvenisse più volte e 3 una volta al semestre; una persona indica entrambe queste opzioni (cfr. Figura 77).



Figura 76: indice di gradimento dell'uso di 321via.ch in classe da 1 (per niente) a 6 (davvero molto) (cfr. *item 9*, appendice D).

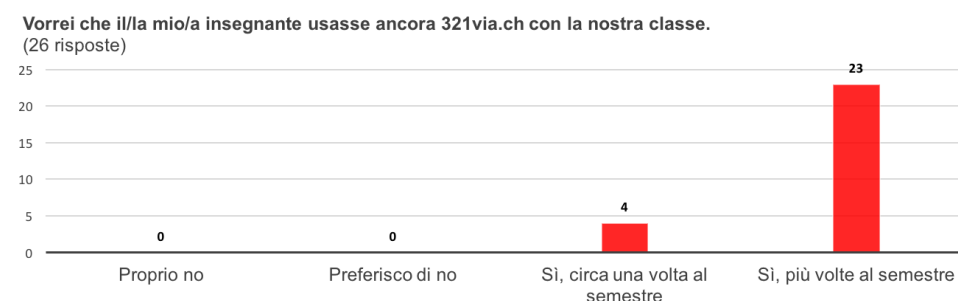


Figura 77: gli studenti desiderano che 321via.ch sia usato nella loro classe anche in futuro (cfr. *item 10*, appendice D).

¹⁴¹ La domanda è stata limitata al contesto "lezione" perché rilevare l'indice di gradimento di un'attività data come compito a casa o come compito in classe sarebbe stato falsato dalla connotazione eventualmente negativa a priori di questi due contesti.

8.4.1.2 Research question 4b

I moduli di 321via.ch hanno, nella percezione soggettiva, il potenziale di incoraggiare a confrontarsi con l'italiano autentico in modo autonomo e al di fuori di contesti didattizzati e di sviluppare competenze utili per tali occasioni di contatto?

La domanda di ricerca è stata tradotta in una matrice di categorie (*item* 13) di facile comprensione per gli studenti: le risposte sono riassunte nella tabella seguente e evidenziano che, secondo la maggior parte di essi, 321via.ch aiuta a sviluppare le competenze e gli atteggiamenti necessari a un contatto con l'italiano autentico: l'effetto ritenuto più forte è quello che allude allo sviluppo di tolleranza all'ambiguità (cfr. 4.4). Al contempo, le risposte mostrano che 321via.ch non è sufficientemente in grado di stimolare il desiderio di cercare, di propria iniziativa, un contatto (diretto o coi media) con l'italofonia elvetica. È possibile leggere in queste risposte un indizio per l'inefficacia di 321via.ch a sviluppare quella curiosità definita in 4.4 come un obiettivo formativo primario della piattaforma? Si preferisce in questa sede astenersi da un'affermazione conclusiva, quanto piuttosto ricordare che gli informatori sono adolescenti, interessati in primo luogo ai propri *peer*, e non sempre desiderosi di protrarre il contesto formativo scolastico oltre gli orari delle lezioni e dei compiti obbligatori. Uno studio futuro svolto su un campione eterogeneo dal punto di vista dell'età e del contesto d'apprendimento potrebbe dare indicazioni più precise.

Suppongo che 321via.ch potrebbe avere su di me i seguenti effetti:	Effetto escluso (valore: 0)	Effetto improbabile (valore: 1)	Effetto possibile (valore: 2)	Effetto probabile (valore: 3)	Range	Media (valore medio)	Deviazione standard
aumenta la fiducia in me stesso "so capire italiano autentico"	1	5	18	13	0-3	2.16	0.76
mi incita a consumare media in italiano autonomamente	1	16	7	3	0-3	1.44	0.75
mi rende curioso: "Vorrei conoscere meglio le comunità italofone in Svizzera"	1	15	8	3	0-3	1.48	0.75
sviluppa la mia capacità a capire meglio chi parla italiano in Svizzera (culturalmente, non solo linguisticamente)	0	4	18	5	1-3	2.04	0.59
mi aiuta a capire meglio la Svizzera italiana	0	3	18	6	1-3	2.11	0.58

Tabella 30: posizioni dei 27 studenti alle affermazioni sugli effetti non primariamente linguistici di 321via.ch (cfr. *item* 13, appendice D).

8.4.1.3 Research question 4c

Determinate caratteristiche del LCMS che sono state implementate per aumentare la motivazione dell'utente sono considerate motivanti dagli studenti?

Le domande del questionario riferite a questo ambito si sono limitate a pochi concetti di facile comprensione (cfr. Figura 78). Le risposte evidenziano che l'aspetto grafico e la presenza di media autentici sono caratteristiche della piattaforma con un forte potenziale motivazionale: l'aspetto grafico è molto motivante per 11 e abbastanza per 12 informatori (poco o per niente solo per 3); la quantità di media autentici, dal suo canto, è molto motivante per 7 e abbastanza motivante per 18 (poco per uno). Un discreto potenziale motivante hanno la presenza di portfolio e l'indicazione del punteggio – riguardo a quest'ultimo, si può ipotizzare che per, perlomeno per un'utenza giovane, una visualizzazione più marcata corredata da metafore grafiche potrebbe avere un effetto positivo. Il certificato dei moduli svolti stampabile, infine, è considerato per nulla motivante da 4 studenti, poco da 13 e abbastanza da 9 – questi valori tendenzialmente bassi sono tuttavia leggermente superiori a quelli evidenziati tra gli insegnanti (cfr. RQ 3b e 3d in 8.3). Bisogna specificare che il contesto delle lezioni, quindi di un curriculum didattico già ben definito, il certificato non trova un posto specifico se non presso gli insegnanti che fanno compilare ai loro allievi un PEL.

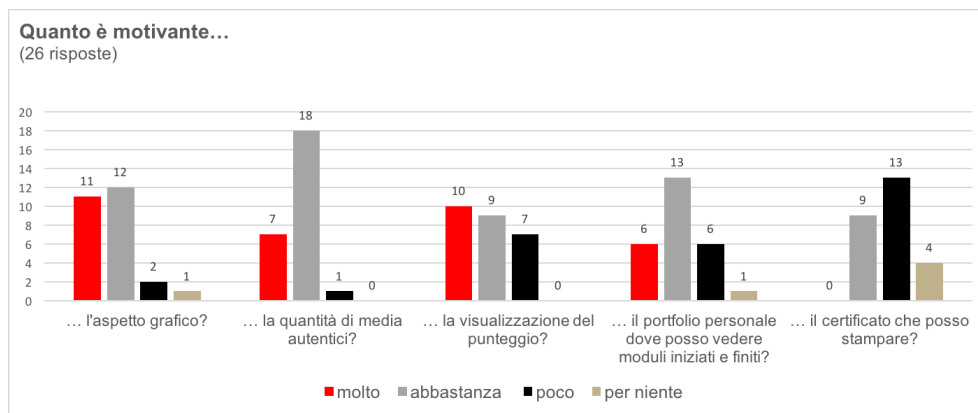


Figura 78: valutazione dell'effetto motivante di alcune caratteristiche e funzionalità di 321via.ch (cfr. item 16 in appendice D).

Non direttamente orientata a rispondere alla presente *research question*, ma tuttavia correlata alle strategie sviluppate per aumentare la motivazione e quindi ridurre la quota di abbandono è la domanda del questionario riferita allo stato di *flow* (item 15 in appendice D). Solo il 15% dei rispondenti affermano di averlo raggiunto, il 41% non lo sa e il 44% non lo ha raggiunto – l'alto numero di "non lo so" porta a supporre che la domanda avrebbe dovuto essere posta subito dopo lo svolgimento di un modulo. Sembra invece che l'obiettivo di *edutainment* sia stato raggiunto, anche se in forma moderata: il metodo d'apprendimento 321via.ch è, rispetto a una specifica domanda del questionario, ritenuto mediamente abbastanza stimolante e

tendenzialmente da abbastanza a molto efficace (cfr. *research question 4d* qui sotto), dimostrando un potenziale di intrattenimento relativamente differenziato a seconda degli apprendenti (è alto per 7 intervistati, moderato per 12, basso per 7 e assente per 1).

8.4.1.4 *Research question 4d*

Gli studenti considerano 321via.ch uno strumento didattico utile attualmente e di riferimento per il loro apprendimento futuro?

Tra gli intervistati non pare confermarsi quell'atteggiamento negativo verso i metodi d'apprendimento autonomo¹⁴² digitali che il popolo adulto svizzero aveva espresso in passato¹⁴³: gli studenti che hanno risposto al questionario ritengono 321via.ch abbastanza utile, efficace ed efficiente – uno strumento che la maggioranza consiglierebbe, sicuramente o eventualmente, a coetanei e adulti che volessero esercitare il proprio italiano. Quasi la metà degli intervistati consiglierebbe sicuramente 321via.ch a un loro amico che vuole esercitare l'italiano, oltre una metà forse lo farebbe (Figura 79). Quasi un terzo degli intervistati consiglierebbe sicuramente 321via.ch a un adulto che vuole esercitare l'italiano, oltre una metà forse lo farebbe, circa un sesto risponde "probabilmente no" (Figura 80).

¹⁴² Una sequenza didattica d'apprendimento autonomo non è definita dal contesto di apprendimento formale o informale entro il quale è situata, ma è caratterizzata da uno o più dei seguenti tratti: scelta autonoma di a) obiettivi, b) oggetto di studio, c) metodo di lavoro, d) organizzazione del lavoro stesso (ordine in cui svolgere i *task*, ritmo, forme sociali, ecc.), e) criteri di autovalutazione. Inoltre, essa tende a essere caratterizzata f) da una certa durata, da uno spazio dato alla creatività, g) dall'invito a svolgere riflessioni metacognitive, h) dalla possibilità di ricorrere all'aiuto di coach o peer, oppure i) dalla possibilità di ampliare il proprio repertorio metodologico (Alloatti & Palm, 2010). Nel caso di 321via.ch, lo spazio dato all'autonomia dell'apprendente può essere molto esiguo (p. es. unicamente la scelta dei tempi e del ritmo, eventualmente dell'ordine in cui svolgere le attività, del numero di volte in cui si rivede un video o si ripete un'attività) oppure può ampliarsi per dare modo all'apprendente di scegliere un modulo in base al proprio livello o ambito d'interessi, fino a permettergli di approfondire la tematica trattata in un modulo in modo personale.

¹⁴³ Dal rapporto finale sulle competenze linguistiche della popolazione svizzera adulta si deduce che i metodi di autoapprendimento non vengono ritenuti efficaci (Werlen, 2008). Anche se in questa sede di occupiamo di giovani e il panorama di risorse per l'autoapprendimento è notevolmente aumentato negli ultimi anni, è tuttavia interessante confrontare i due studi.

Raccomanderesti 321via a un amico / un'amica che vuole esercitare l'italiano?
27 risposte

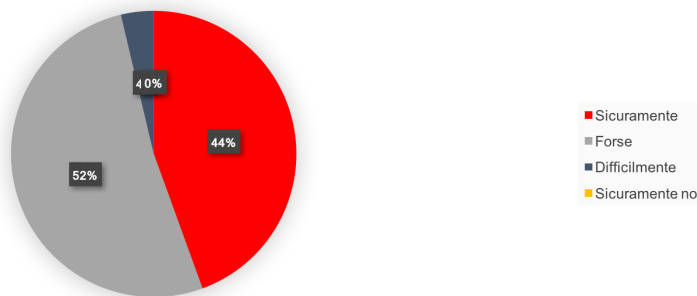


Figura 79: 321via.ch come prodotto da consigliare a amici (*item 20, appendice D*).

Raccomanderesti 321via a una persona adulta che vuole esercitare l'italiano?
27 risposte

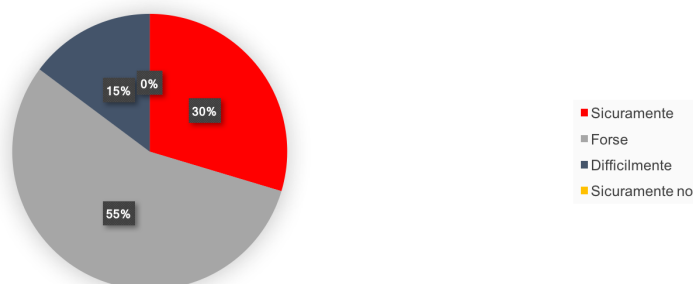


Figura 80: 321via.ch come prodotto da consigliare ad adulti (cfr. *item 21, appendice D*).

Nella valutazione dell'utilità di 321via.ch, gli studenti hanno potuto esprimersi rispetto ai parametri "utile per capire l'italiano parlato", "utile per capire l'italiano scritto", "utile per capire l'italiano autentico", "utile per capire la Svizzera italiana, "utile per capire il ruolo dell'italiano in Svizzera". Tra "molto utile" e "abbastanza utile" viene percepita l'offerta di 321via.ch rispetto al primo obiettivo didattico, mentre negli altri ambiti la media delle risposte mostra un'utilità percepita discreta, con una distribuzione tuttavia più disomogenea delle risposte. L'utilità dei moduli di 321via.ch ai fini dello sviluppo di competenze ricettive scritte è ritenuta poco utile da 7 informatori e molto utile solo da 2. I dati possono eventualmente spiegarsi considerando che in 321via.ch prevalgono gli ascolti rispetto alle letture. Una maggioranza di apprendenti afferma l'utilità discreta o alta di 321via.ch per capire l'italiano autentico, la Svizzera italiana e il ruolo dell'italiano in Svizzera – da non trascurare sono tuttavia le risposte di coloro (tra 5 e 8) che ritengono i moduli poco utili a tale scopo – un dato che andrebbe approfondito in un'indagine più ampia.

I moduli di 321via sono utili per capire...	Per nulla utili (valore: 0)	Poco utili (valore: 1)	Abbastanza utili (valore: 2)	Molto utili (valore: 3)	Range	Media (valore medio)	Deviazione standard
l'italiano parlato	0	0	15	12	2-3	2.4	0.51
l'italiano scritto	0	7	18	2	1-3	1.8	0.56
l'italiano autentico	0	5	14	8	1-3	2.1	0.70
la Svizzera italiana	0	6	11	10	1-3	2.1	0.77
il ruolo dell'italiano in Svizzera	1	8	10	8	0-3	1.9	0.87

Tabella 31: valutazione dell'utilità di 321via.ch da parte del gruppo di liceali (cfr. *item 12*, appendice D).

Le risposte sopra presentate sembrano confermate anche dalla valutazione della qualità globale della piattaforma 321via.ch (cfr. 8.4.1.1). Il risultato buono, ma non eccellente, porta a chiedersi in cosa il prodotto possa essere migliorato. Chiamati a fare proposte di miglioramento, solo due studenti fanno una proposta sintetica: "giochi" l'uno (senza meglio specificare se desidera attività ludiche, o un *serious game*) "login" l'altro (non meglio specificato e quindi poco trasparente). Alla domanda su quali temi vorrebbero che fossero trattati in moduli futuri, due persone nominano "spot" e "cibo"; vengono invece menzionati una volta sola "viaggi", "moda", "musica di oggi", "fumetti", "cultura italiana", "calcio italiano" – tutti temi prevedibilmente vicini agli ambiti di interesse giovanili. Le poche proposte formulate, e il fatto che gli ambiti tematici proposti in buona parte già si ritrovino nei moduli pubblicati, ci induce a considerare la valutazione mediamente buona come un risultato soddisfacente – soprattutto se tiene conto della severità dei giudizi degli adolescenti liceali, capaci di individuare con acribia i punti deboli dei materiali didattici che vengono loro sottoposti¹⁴⁴.

Un ulteriore indicatore della qualità percepita, infine, si evince dal fatto che una maggioranza del campione di studenti considera 321via.ch uno strumento di autoapprendimento di riferimento per il loro futuro (cfr. Figura 81): circa un sesto degli studenti, dovendo in futuro rispolverare il proprio italiano, farebbero sicuramente ricorso a 321via.ch. Quasi un terzo lo farebbe probabilmente, 41% forse, e un sesto probabilmente no.

¹⁴⁴ Si tratta di un'osservazione che deriva dall'esperienza fatta nei sei anni di sperimentazione del manuale "Tracce.ch" (Alloatti, 2017).

AmMESSo che tu, in futuro, durante gli studi o nel corso della vita professionale, debba rispolverare il tuo italiano: riterresti 321via utile a tale scopo e vorresti perciò utilizzarlo?
27 risposte



Figura 81: 321via.ch come strumento d'apprendimento di riferimento in futuro (cfr. *item 19*, appendice D).

Riassumendo...

→ Una prevalenza di valutazioni positive date dagli studenti di liceo allo strumento didattico 321via.ch che ci permette di raccomandarne l'uso nelle classi di liceo. Eccezion fatta per a) la possibilità di migliorare la strategia motivazionale (p. es. tramite l'indicazione del punteggio e la creazione di nuovi moduli su temi rilevanti per i giovani), b) la necessità di ulteriormente rafforzare le attività che stimolano la curiosità verso l'italofonia elvetica e c) l'eventuale possibilità di incrementare le attività di comprensione scritta, i dati raccolti tramite il questionario sottoposto agli studenti di liceo non permettono di individuare altri inequivocabili ambiti d'azione.

8.5 Analisi dei dati statistici rilevati da Google Analytics

Al fine di raccogliere dati riguardo all'uso di 321via.ch, è stato configurato un account in Google Analytics limitato agli *universal analytics tags*.

Sessioni	Visualizzazioni di pagina
9.115	71.763
% del totale: 100,00% (9.115)	% del totale: 100,00% (71.763)

Durata sessione ?	Sessioni ?	Visualizzazioni di pagina ?
0-10 secondi	3.179	4.088
11-30 secondi	714	1.966
31-60 secondi	1.207	3.234
61-180 secondi	1.077	5.106
181-600 secondi	1.161	10.505
601-1800 secondi	1.076	18.627
1801+ secondi	701	28.237

Tabella 32: durata delle sessioni nel primo anno online.

Le visualizzazioni di pagina hanno raggiunto le 71'763 unità, le sessioni ammontano a 9'115. In media, gli utenti (5'467 in totale, di cui 40% *returning visitors*¹⁴⁵) visualizzano 7.87 pagine per sessione – sessioni della durata media di 7:13 minuti, con notevoli oscillazioni evidenziate in Tabella 32.

Si tratta di un risultato discreto, soprattutto se consideriamo a) le ridotte misure di implementazione e di *marketing* in particolare (cfr. 6.5), b) la soglia rappresentata dal *login* e c) la supposta marginale importanza della realtà italoфона Svizzera nell'insegnamento dell'italiano nel mondo (cfr. 4.4.1).

La principale provenienza dell'utenza sostiene quest'ultima ipotesi: circa il 63% degli utenti accedono infatti a 321via.ch dal territorio elvetico. Al secondo posto si situa la Russia – si tratta probabilmente di *spam*¹⁴⁶ che inevitabilmente falsano le qui presentate statistiche. Più uniformemente diffusi sul territorio, e quindi più probabilmente reali, sono gli utenti che accedono alla piattaforma da Francia, Italia, Spagna (con percentuali intorno al 3-4%) e da Regno Unito, Stati Uniti, Germania e Austria (intorno all'1-2%).

Tornando agli utenti su territorio svizzero (Tabella 33), si nota che gli utenti dal Canton Zurigo rappresentano il 35.6% del totale elvetico – un valore alto, soprattutto se messo in correlazione col fatto che solo il 17.6% degli abitanti in Svizzera vi risiede. Si può spiegare il dato considerando che il progetto è stato diretto proprio nel Canton

¹⁴⁵ Un ottimo risultato considerando che gli utenti registrati non ricevono mai comunicazioni per e-mail: si è fino a ora rinunciato (perché ritenute fastidiose) a *reminder* che fanno leva sui bisogni più vari – dal desiderio di restare informati a quello di non sentirsi in colpa verso la community abbandonata – che permetterebbero di favorire i ritorni o le visite periodiche.

¹⁴⁶ Cfr. i contributi sul forum <https://www.de.advertisercommunity.com/t5/Grundlagen/eigenartige-Zugriffe/m-p/54989#M6327>.

Zurigo e che in esso sono attivi diversi suoi collaboratori: l'informazione circa la creazione della piattaforma può essere stata quindi più capillare. Altrettanto significativo è il dato che riguarda i Grigioni, in cui risiede il 2.4% della popolazione nazionale, ma la cui percentuale di traffico corrisponde al 7.8% – oltre a essere l'unico cantone in cui l'italiano è seconda lingua nazionale nelle scuole elementari, la sottoscritta ha dato il finora unico corso di formazione per insegnanti su 321via.ch (cfr. 6.5).

Cantone	% delle sessioni rispetto alle 5908 sessioni elvetiche nel periodo 1/4/2016-31/3/2017	percentuale di abitanti nel 2015 rispetto agli 83'271'126 abitanti della Svizzera
Zurigo	35.6%	17.6%
Berna	14.4%	12.2%
Grigioni	7.8%	2.4%
Vaud	5.5%	9.3%
Ticino	4.9%	4.2%
Friburgo	4.4%	3.7%
San Gallo	4.1%	6.0%
Basilea camp.	4.1%	3.4%
Argovia	3.5%	7.8%
Lucerna	3.1%	4.8%
Basilea città	2.9%	2.3%
Turgovia	1.8%	3.2%
Ginevra	1.7%	5.8%
Appenzello esterno	1.4%	0.7%
Soletta	1.3%	3.2%
Zugo	0.8%	1.5%
Neuchâtel	0.6%	2.1%
Svitto	0.5%	1.9%
Giura	0.5%	0.9%
Sciaffusa	0.3%	1.0%
Glarona	0.3%	0.5%
Vallese	0.3%	4.0%
Uri	0.1%	0.4%
Nidvaldo	0.1%	0.5%
Obvaldo	0.0%	0.4%

Tabella 33: % delle sessioni svizzere per cantone (dato di confronto: % di abitanti per cantone).

Nel rappresentare i dati demografici degli utenti (età e sesso), Google Analytics si limita dapprima alle sessioni nelle quali tale rilevamento è stato possibile, e successivamente agli utenti maggiorenni (escludendo pertanto apprendenti con caratteristiche analoghe agli informatori relativi all'intervento didattico 4, cfr. 8.4): i seguenti diagrammi forniscono pertanto informazioni limitate, corrispondenti solo al 35% delle sessioni totali. Ne consegue l'assenza di dati su uno dei *target* primari di 321via.ch: gli studenti delle scuole dell'obbligo e del secondario II. Dai dati sui maggiorenni rilevati, emerge una distribuzione relativamente uniforme tra le fasce d'età tra i 18 e i 54, con una punta tra i 25-34enni (forse costituita da giovani lavoratori che grazie a conoscenze linguistiche possono distinguersi nel mercato del

lavoro) e, contemporaneamente, una netta predominanza di utenti di sesso femminile (cfr. Figura 82).

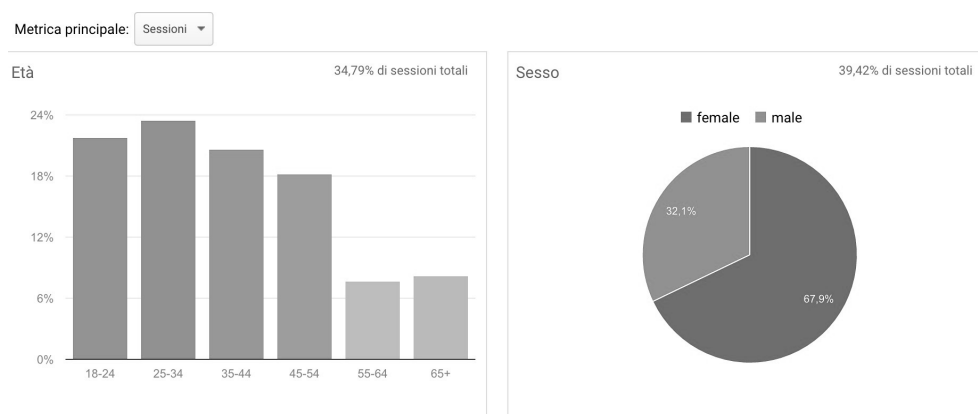


Figura 82: età (a sinistra) e sesso (a destra) degli utenti tracciati da Google Analytics, schermata relativa al sito 321via.ch dal 1° aprile 2016 al 31 marzo 2017.

Più completi sono invece i dati di Google Analytics relativi ai 20 moduli pubblicati nel periodo tra il 1° aprile 2016 e il 31 marzo 2017 più visualizzati¹⁴⁷: ne risulta una netta preferenza per il livello elementare. Il 59% delle visualizzazioni (13563) va a moduli di livello A1 (cfr. Tabella 34), il 22% di livello A2 e solo l'11% e l'8% rispettivamente di livello B1 e B2.

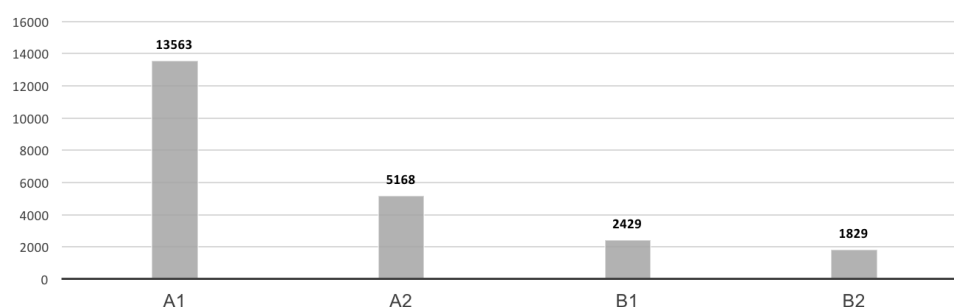


Tabella 34: numero di visualizzazioni delle pagine relative ai moduli di 321via.ch, per livello linguistico. Dati relativi al periodo dal 1° aprile 2016 al 31 marzo 2017.

Con quale dispositivo gli utenti accedono a 321via.ch? Il 72% delle visualizzazioni avviene tramite desktop e laptop, ovvero gli schermi grandi per i quali 321via.ch è stato programmato. Il 23% delle sessioni si sono svolte invece tramite *smartphone* (un *device* sul quale alcune funzionalità e sezioni attualmente non sono disponibili),

¹⁴⁷ A titolo informativo (poiché sulle ragioni per le scelte degli utenti non si può che speculare), ecco la lista dei 20 moduli più visualizzati nel primo anno: Spaghetti svizzeri (A1, 3.315 visualizzazioni), Corsi d'italiano (A1, 3.135), In treno (A1, 2.423), Attenzione (A1, 2.239), Soglio (A2, 1.760), Stefano Francini (A1, 1.674), Lia Seddio (A2, 1.359), Canyoning in Ticino (B1, 847), Il mentalista I (B1, 800), Pasta e patate (A2, 788), Una storia d'amore (B1, 782), Cocktail e fantasmi (A1, 777), Alberto Giacometti (B2, 720), È una cima (A2, 669), Traduzioni imbarazzanti (A2, 572), Derby (A2, 566), Gottardo (B2, 565), La vigia (B2, 544), Moderni emigranti (A2, 523), Rotonda di Locarno (A2, 515).

il 5% tramite *tablet*. I canali sono diversi: secondo i dati parziali che Google Analytics è in grado di fornire, circa il 45% delle sessioni avviene per immissione diretta dell'*url* nel browser; circa un quarto avviene tramite *link* da una pagina esterna; solo il 19% deriva da una ricerca gratuita e quasi il 10% da social come Facebook e Twitter. Del tutto assenti nella statistica sono le sessioni iniziate dopo aver cliccato un *link* in un'e-mail, dati forse importanti considerata la (seppur limitata) campagna informativa descritta in 6.5.

Concludendo: i dati di Google Analytics hanno un valore orientativo ma non possono ritenersi esaustivi; tuttavia aiutano a identificare aree d'azione per sviluppi futuri. Se ne deduce che:

- il traffico potrebbe essere incrementato pur attuando una strategia *low cost* (escludendo quindi AdWords, risultati di ricerca a pagamento e altre forme di pubblicità commerciale). Questa dovrebbe mirare a 1) incrementare il numero di *referral* (click su link che portano a 321via.ch); 2) introdurre *meta-tag* per favorire l'*organic search* (ovvero la ricerca non influenzata da strategie di *marketing*) 3) a rafforzare la presenza di 321via.ch sui *social*, nonché 4) a motivare la rilevanza di 321via.ch anche per apprendenti non elvetici;
- a livello svizzero potrebbero essere utili delle formazioni per insegnanti;
- l'implementazione di responsività è auspicabile ma non necessariamente semplice¹⁴⁸;
- nello sviluppo di ulteriori moduli occorre privilegiare il livello elementare.

Al contempo, l'alta percentuale di *returning visitor* (40%) e i dati relativi al tempo passato dagli utenti sulla piattaforma mostrano che le strategie volte a ridurre il *drop out* hanno avuto l'effetto desiderato¹⁴⁹.

8.6 Convergenze e divergenze

La combinazione di metodi qualitativi e quantitativi utilizzati per valutare gli effetti dei quattro interventi didattici di cui sopra ha permesso di creare un *setting* di ricerca relativamente ampio ma limitato a interventi didattici su gruppi limitati. I dati ricavati dalle indagini sui quattro interventi didattici convergono su una valutazione tendenzialmente positiva del prodotto in quanto a utilità per i rispettivi gruppi di interesse e permettono di concludere che lo strumento può essere considerato di riferimento per azioni future. Nelle quattro analisi non si notano divergenze significative.

Uno degli ambiti che si è rivelato essere quello con il maggior potenziale formativo è quello relativo all'uso di 321via.ch in corsi di didattica dell'italiano – ci preme sottolinearlo perché all'inizio del progetto esso non era neppure stato considerato.

¹⁴⁸ A causa del *cognitive load* implicato dalla lettura di testi anche lunghi su schermi piccoli (Chen & Lin, 2016).

¹⁴⁹ Diversi studi sul *drop out* all'interno di MOOC dimostrano quanto sia complesso isolare le variabili che influenzano la sua percentuale (cfr. p. es. Jordan, 2015).

9 Conclusioni e prospettive

Valutazione formativa (capitolo 7) e sommativa (capitolo 8) hanno fornito un quadro differenziato di alcune forze e debolezze dell'artefatto 321via.ch (Figura 8) nel suo *front* e *back end*. Non prevista, ma non per questo meno indicativa, è stata la seguente risonanza del progetto a livello politico e tra gli specialisti dell'*e-learning*.

321via.ch per l'Amministrazione federale

Ritenendo alto il potenziale formativo di 321via.ch per gli impiegati dell'Amministrazione federale, la delegata federale al plurilinguismo Nicoletta Mariolini ha promosso il progetto nell'ambito delle proprie misure di sensibilizzazione (tramite la homepage plurilingua.admin.ch ed e-mail a ex-partecipanti a corsi interni con "Capito?" e ai capi del personale).



Figura 83: il logo dell'IELA vinto nel 2016

IELA Award 2016

A settembre 2016 321via.ch vince lo IELA-Award dell'International eLearning Association nell'Academic Division – uno dei più importanti premi a livello mondiale, conferito dal 2010 a tre categorie di progetti (*elearning*, *mobile learning* e *blended learning*) rispettivamente prodotti in ambito "business" e "academic".

Medea Award 2017

A marzo 2017, 321via.ch si è qualificato tra gli 8 finalisti del Medea Award, il premio *e-learning* internazionale più noto in Europa. Uno dei cinque giudici così si esprime: "Quite nice the variety of tools used to engage learners in exercises. Very well-structured approach, simple and effective while entertaining. Excellent technical and aesthetic quality of this website for learning Italian at any age in Switzerland and beyond its borders." E ancora "Its strong elements are the interlinguistic comprehension strategies and also the high quality language learning material, which follows clear guidelines".



Figura 84: 321via.ch è stato selezionato tra gli 8 finalisti del Medea Award 2017 (tra oltre 100 entries di 26 paesi).

Questi ultimi due importanti riconoscimenti dimostrano che il progetto è stato accolto positivamente anche da chi non valuta la risorsa primariamente per il suo valore a livello dell'educazione linguistica, ma anche dal punto di vista del suo valore nell'ambito della didattica dei media. Si tratta di un traguardo? O solo di un punto di partenza?

9.1 Possibili sviluppi dell'artefatto 321via.ch

La scelta di orientarsi allo standard HTML5 nello sviluppo del LCMS riflette la convinzione della sottoscritta che il futuro dei materiali didattici digitali risieda non in formati analoghi a ePub, ma in pagine *web* leggibili da semplici browser e strutturabili tramite un software autore flessibile e intuitivo.

In tal senso, la speranza è che il LCMS di 321via.ch trovi applicazioni in altri progetti. Uno scenario utopico vedrebbe il LCMS di 321via.ch diventare un *free software* – utopico proprio considerati anche solo gli alti costi fissi di server e support di circa 1500.- Fr annui –, un altro invece ipotizza il suo uso a pagamento da una o più case editrici o istituzioni che vogliano utilizzare il software per la produzione di materiali didattici propri; le entrate, in questo secondo caso, potrebbero anche finanziare il mantenimento di 321via.ch.

Queste riflessioni evidenziano quanto debba ridefinirsi il ruolo di produttore di materiali didattici digitali rispetto all'editore "tradizionale" (Döbeli Honegger, 2012), ma ancora non fanno luce su una questione a mio avviso ancora più pressante: l'impossibilità di quantificare le risorse (tecniche, logistiche, personali, ecc.) che la produzione di un ambiente *e-learning* genera a lungo termine.

Realizzando più progetti nel tempo, è facile che un autore, un'istituzione o una casa editrice siano costretti a mobilitare fondi o risorse personali imprevedibilmente alti. È quello che mi è successo, realizzando progetti didattici online dal 2003: essi sono diventati "Daueraufgaben" (ovvero 'compiti permanenti', come li definisce Kerres, 2013, p. 498). Ho contemporaneamente potuto osservare un'iperbolica crescita dei costi di server, di programmazione, di design. Così, pur sostenendo OER e *free/open software*, devo ammettere che realizzare progetti competitivi con soli *freeware* e soluzioni *low cost* implica, oltre a un alto rischio di non durabilità, la necessità di scendere a compromessi sia sul fronte del design didattico che delle funzionalità informatiche. Ecco allora che occorre chiedersi, fin dal principio: per quanti anni una data risorsa digitale deve risultare disponibile? Il mantenimento del LCMS di 321via.ch è finanziato per 6 anni – periodo oltre il quale ogni previsione di risorse diventa imprecisa: ma cosa ne è dell'artefatto didattico che contiene? Resta tale e quale oppure cresce e si modifica?

9.1.1 Nuovi contenuti didattici in 321via.ch

Una premessa: la stessa natura di "progetto", indispensabile per creare innovazione, ha avuto in 321via.ch un carattere limitante (Kerres, 2013, p. 498), poiché ha implicato un'entrata *una tantum*¹⁵⁰: questa implicava che, a progetto concluso, la piattaforma restasse statica.

Le analisi dei quattro interventi didattici incoraggiano a continuare, invece. Un primo passo in direzione durabilità è stato fatto: nell'ambito dei fondi previsti dal Messaggio

¹⁵⁰ L'offerta didattica di 321via.ch deve restare gratuita non solo per soddisfare le direttive dell'Ufficio federale sulla Cultura, ma anche per rispettare gli accordi presi con i diversi media.

sulla Cultura del periodo 2016-2020 (cfr. 2.2.2), l'Ufficio Federale della Cultura ha approvato ad aprile 2017 una nuova domanda di fondi dedicati in particolare alla produzione di 20 nuovi moduli, con un particolare accento su livelli elementari (cfr. 8.5) e su tematiche affini agli oriundi¹⁵¹, ma anche all'adattamento di moduli già esistenti alle nuove funzionalità (cfr. 7.3) e a un *target* più ampio di quello elvetico (cfr. 5.1).

E una volta esauriti i fondi per i suddetti nuovi moduli? La speranza è che, stabilitosi 321via.ch nel panorama delle risorse didattiche come un prodotto di riferimento per lo sviluppo di competenze ricettive, gli attuali redattori o nuovi interessati siano motivati a produrre moduli propri anche senza un incentivo pecuniario. Se ciò accadesse sarebbe tuttavia a) necessario assicurare le risorse necessarie a retribuire un coordinatore che permetta alle bozze di arrivare alla fase di *peer review* con un alto livello di omologazione rispetto alle direttive redazionali e di complementarietà rispetto ai moduli già pubblicati e b) elaborare condizioni-quadro adatte a garantire un processo produttivo (ispirandosi p. es. a Ranieri, 2012, p. 66, o a modelli analoghi come TV5monde.org). Una possibilità facilmente praticabile è quella di permettere a chiunque di creare moduli privati (visibili solo a lui e utilizzabili dai propri studenti) e di fare domanda di pubblicazione a un comitato redazionale scelto, che può pubblicare il modulo in questione.

9.1.2 La versione francese 321partez.ch

Indipendentemente dal futuro di 321via.ch, le premesse per poter utilizzare il LCMS di 321via.ch in nuovi progetti sono date. Il contratto con l'informatico stabilisce addirittura che l'uso del LCMS per piattaforme per l'insegnamento di altre lingue nazionali non determina nuovi costi legati al *copyright*¹⁵², bensì principalmente a) all'installazione *una tantum* dell'intero software su un *server* dedicato, b) alla creazione o all'adattamento del design e c) ai costi di manutenzione del sito e di server. Sono due le lingue nazionali che non dispongono ancora di materiale didattico analogo a 321via.ch: il francese e il tedesco (per il romancio cfr. invece la piattaforma "Chapeschas.ch", 3.2.3.1). E se da un lato è vero che, per queste lingue, Confederazione e cantoni hanno già finanziato la creazione di manuali in cui lo sviluppo di competenze ricettive interculturali e interlinguistiche hanno un peso importante¹⁵³, dall'altro questi ultimi non si prestano a essere usati da studenti di scuola secondaria II o universitari, adulti lavoratori o pensionati – il vasto *target* di progetti analoghi a 321via.ch. Per colmare questa lacuna, a gennaio 2017, un'équipe

¹⁵¹ Un obiettivo importante è quello di valorizzare le conoscenze linguistiche dei tre principali profili di oriundi italiani: i figli della seconda generazione cresciuti in famiglie in cui l'interazione avviene in italiano e nella lingua locale, i figli di una seconda generazione cresciuta in Italia e i figli di oriundi che hanno rinunciato a trasmettere l'italiano in famiglia (Troncarelli, 2011, p. 275).

¹⁵² „Der Kunde erwirbt ein Nutzungsrecht auf das Endprodukt ‚321via.ch‘ und dessen Folgeprojekte, insbesondere für ähnliche Projekte in anderen Landessprachen.“

¹⁵³ Il manuale „Dis donc“, per esempio (Chesini, Keller, Rast, Keller, Egli, Sieber, Hueber, Sachser, Schaedler, Zürn, & Fischer, 2017-2021).

di docenti di didattica del francese dell'Alta Scuola Pedagogica di Basilea diretta da Catherine Müller (già autrice del modulo "Lia Seddio" in 321via.ch) ha inoltrato all'Ufficio Federale della Cultura un *proposal* per realizzare la piattaforma "321partez.ch". L'esito positivo di tale richiesta di fondi è arrivato il 29 maggio 2017, due giorni prima della consegna della presente tesi. Un eventuale *transfer* per il tedesco non è invece ancora stato preso in considerazione. Se questo dovesse accadere ci si può contemporaneamente chiedere se non tentare un'impresa che prima dell'inoltro del *proposal* di 321via.ch era stata rapidamente presa in considerazione, ma subito rigettata perché troppo dispendiosa: la redazione di una grammatica contrastiva per le quattro lingue ufficiali svizzere. Inoltre, se esistessero tre piattaforme come 321via.ch per le tre lingue ufficiali svizzere, si potrebbero facilmente mettere in connessione gli utenti fra loro, creando occasioni di contatto tra tandem o gruppi di *peer* che desiderano, ognuno "esperto" nella propria lingua, comunicare con apprendenti di altre regioni linguistiche e fungere da esperti nel contesto di riflessioni interculturali e interlinguistiche (cfr. 4.4.2).

9.2 Apertura verso ulteriori studi

Premesso il fatto che i quattro micro-studi effettuati in correlazione ai quattro interventi didattici (cfr. 1.3) potrebbero essere ampliati (cfr. nota 124 e 125), riteniamo che i risultati dei primi due (cfr. 8.1 e 8.2) possano intendersi indicativi per ulteriori sviluppi nell'ambito ristretto e specifico entro il quale si iscrivono (sviluppi che, a loro volta, potrebbero essere oggetto di indagini più approfondite o parallele a quelle ipotizzate nei seguenti sottoparagrafi 9.2.1 e 9.2.2). I secondi due micro-studi (in 8.3 e 8.4), invece, forniscono spunti per una futura indagine volta a studiare gli effetti del WBT su insegnanti e apprendenti – come specificato nel sottoparagrafo 9.2.3. Le seguenti piste possono ovviamente applicarsi solo al WBT 321via.ch oppure includere anche la sopra citata versione in lingua francese 321partez.ch in allestimento.

9.2.1 Tassonomia di attività didattiche

Il software autore e la piattaforma di 321via.ch rappresentano, in un certo senso, una “palestra” per l'insegnante che vuole, creando attività basate su testi, audio e video autentici, esplorare il potenziale di determinate tipologie di attività (cfr. 8.2). La “voglia” di variare e di creare nuove tipologie di attività ha portato diversi autori a rigettare determinati formati a vantaggio di altri. La validità di queste scelte, basate spesso sulla “teoria personale” dell'individuo, potrebbe essere verificata nell'ambito di uno studio sul potenziale (p. es. riguardo al livello di gradimento dell'utente o dell'insegnante) o sull'indicazione (esiste una correlazione tra tipologia di attività e tipologie di obiettivi didattici?) di determinate tipologie di *task*¹⁵⁴. Queste dovrebbero quindi essere catalogate, sulla stregua di pubblicazioni didattiche analoghe (ma limitate, p. es., ai film, come Donaghy, 2015). Il risultato potrebbe essere di utilità per insegnanti di lingua, ma ancor più per redattori di 321via.ch o prodotti analoghi.

9.2.2 Formazioni continue su 321via.ch

Nell'anno scolastico 2016-2017, si è rilevata un'effettiva richiesta di corsi su 321via.ch sia da parte di insegnanti non coinvolti nel progetto (cfr. 6.5) sia facenti parte di gruppi di indagine (cfr. 8.3). Lo sviluppo di un'offerta formativa e lo studio degli effetti degli interventi didattici da essi indotti esula tuttavia dal presente lavoro di ricerca, ma potrebbe costituire, in un prossimo futuro, l'oggetto di una pubblicazione a sé stante. Dai bisogni evidenziatisi, sono due le tipologie di corsi richieste: la prima mira a rispondere alla domanda “Come usare 321via.ch in una classe?” mentre la seconda vuole abilitare gli insegnanti a produrre moduli propri, da

¹⁵⁴ Si tratterebbe di adottare non una prospettiva prospettica (il design di un prodotto avviene seguendo determinati principi di design, la cui validità viene valutata sulla base della risonanza ottenuta dal prodotto o dai principi di design stessi), bensì retrospettiva (si valuta la risonanza positiva o negativa di un prodotto e si tenta di risalire ai principi didattici che la determinano).

pubblicare o meno sul sito ufficiale (cfr. 7.3.3) a vantaggio di un effetto a catena redazionale (cfr. 9.1.1). In quest'ultimo *setting*, vista l'importanza centrale della collaborazione tra insegnanti, si può fare riferimento allo studio di Faggioli sullo sviluppo collaborativo di LO da parte di insegnanti (Faggioli, 2010, pp. 158-161) e alle linee guida di Lipowski (2009) per formazioni efficaci, mirando a studiare un eventuale aumento delle competenze professionali nel redigere attività di ascolto e lettura di materiali autentici (solo abbozzato nell'analisi dell'intervento didattico su studenti di didattica, cfr. 8.2) e lo sviluppo della competenza di "co-costruzione", ovvero alla capacità di elaborare, attraverso il dialogo, soluzioni condivise diverse da quelle che sarebbero state elaborate singolarmente (A. Kreis, Lügstenmann, & Staub, 2008) – fondamentale considerando l'alta componente di collaboratività richiesta nella produzione di moduli.

9.2.3 Valutazione dell'efficacia di 321via.ch

Il breve intervallo di osservazione determinato dall'arco temporale entro il quale si iscrive la presente tesi non ha permesso di studiare gli effetti dell'uso di 321via.ch su un vasto campione di utenti né a breve né a lungo termine. I risultati dell'indagine qui effettuata su poche unità di insegnanti (cap. 8.3) e sugli apprendenti (cap. 8.4) possono fornire piste di approfondimento, ma non permettono affermazioni né sull'efficacia del WBT in quanto strumento per lo sviluppo di competenze linguistiche, interlinguistiche e interculturali, né sulla sua capacità di inserirsi in curricula d'apprendimento scolastici e/o personali al fine di perseguire e raggiungere determinati obiettivi didattici. Per disporre di un campione d'indagine più ampio, sarebbero necessarie misure volte a rendere noto 321via.ch a un insieme più vasto di addetti ai lavori e apprendenti autonomi (cfr. 6.5) e al contempo limitare l'indagine agli iscritti alla piattaforma che conoscono i suoi contenuti¹⁵⁵. Il *setting* di ricerca dovrebbe inoltre saper tener conto della natura di 321via.ch intesa come complementare ad altri materiali didattici e riuscire a fornire una risposta a una delle seguenti domande (Berthele, Duchêne, & Studer, 2016): 321via.ch è compatibile con gli altri obiettivi didattici e con le risorse a) delle istanze educative e b) del *target* a cui si rivolge? Riesce a raggiungere gli obiettivi formativi preposti? Questi ultimi sono in accordo con gli obiettivi politico-educativi della Confederazione che ha finanziato il progetto?

¹⁵⁵ P. es. gli utenti potrebbero essere invitati a partecipare alla ricerca tramite e-mail generata automaticamente al termine del completamento di uno o più moduli.

9.3 *Gestaltungsaussagen*” o raccomandazioni

“[...] design-based research communicates this knowledge in many forms, including narratives of planned and enacted instruction [...], design principles connecting enacted designs to educational outcomes of interest [...], and design patterns abstracted from one or more settings describing how a designed innovation interacts with settings and evolves [...].” (Baumgartner, Bell, Brophy, Hoadley, Hsi, Joseph, Orrill, Puntambekar, Sandoval, & Tabak, 2003, p. 8)

Il presente lavoro ha posto l’accento sulla documentazione e sulla motivazione delle scelte che hanno condotto a disegnare l’artefatto 321via.ch nei suoi diversi elementi costitutivi. Le analisi dei quattro interventi didattici hanno fornito indicazioni per valutare l’impatto del prodotto, contribuendo a mettere in discussione tali scelte e a prevedere opportuni aggiustamenti. Lo stretto intreccio tra teoria e pratica ha dato luogo a innumerevoli “micro-*Gestaltungsaussagen*” rispettivamente contestualizzate in 2.5-8 (spesso introdotte dal simbolo →, o condensate in linee guida, cfr. 6.3). Al termine di questa ricerca, è con molta reticenza che si formulano “macro-design principles”, dubitando che siano rilevanti in progetti non fortemente analoghi al presente. La cautela ci porta a formularli come 8 raccomandazioni¹⁵⁶ che daremmo a noi stessi se dovessimo approntare un prodotto simile:

- confronta prodotti simili a quello che vuoi progettare, studia funzionalità ed elementi con funzione di modello e antimodello: da entrambe le categorie evinci i principi di design del tuo prodotto;
- fai in modo che il prodotto risponda effettivamente a delle esigenze appurate (a livello personale, sociale, politico e politico-educativo);
- assicura un’alta qualità finale del prodotto (vagliando la qualità di ogni sua componente tecnica, grafica, di contenuto didattico, di materiale autentico, di interazione tra i partecipanti al progetto, ecc.) coniugata alla maggiore semplicità possibile (nel design, nelle istruzioni, nel numero di funzioni, ecc.);
- nella fase di valutazione formativa redigi e affina iterativamente le linee guida per la redazione di contenuti didattici (in sé e per sé *Gestaltungsaussagen*), in modo da disporre di uno strumento di riferimento per eventuali ulteriori sviluppi;
- osa, nel realizzare attività di ascolto e lettura, proporre materiali autentici con opportune didattizzazioni già a livello elementare;
- se il progetto è *bottom up*, ancoralo il più possibile alle istituzioni e cerca con ciò di garantirne la durabilità e la visibilità, nonché le basi per collaborazioni con altre istituzioni (es. RSI);
- studia l’impatto del tuo prodotto a diversi livelli: usa paradigmi di ricerca per analizzare utilità e accettazione dei principali interventi didattici generati dal tuo design didattico, ma al contempo non trascurare ripetuti e numerosi cicli di

¹⁵⁶ Un termine ricorrente anche nella politica linguistica ed educativa svizzera, come abbiamo visto nel capitolo 2.

feedback informale tra persone interne ed esterne al progetto – tutto può concorrere a migliorare il tuo prodotto;

- investi sufficienti risorse in un'accurata implementazione e promozione: anche il miglior manuale è inutile se non si sa come usarlo o non se ne conosce l'esistenza (Cardillo, Arcangeli, Naddeo, & Giugni, 2014).

E infine, l'impalpabile: sfrutta il potenziale delle teorie soggettive¹⁵⁷ dei singoli collaboratori al progetto. Non basta infatti applicare la teoria didattica per saper creare un prodotto che funziona (Oelkers, 2009). La teoria soggettiva, basata sull'esperienza, favorisce flessibilità, creatività, spirito critico ma anche capacità di progettare soluzioni condivise. Un team con "belle teste" e lungamente sperimentate teorie soggettive è quanto di migliore possa capitare a una capoprogetto. In 321via.ch è capitato¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Cfr. nota 103.

¹⁵⁸ Ringrazio di cuore tutti coloro che hanno collaborato alla riuscita del progetto 321via.ch e del presente lavoro: i responsabili dell'Ufficio Federale della Cultura per la fiducia riposta nel progetto, i redattori e esperti Daniela Favre, Ursina Heierli, Jennifer Lertola, Gloria Lurati, Elena Maria Pandolfi, Mathias Picenoni e Barbara Somenzi Käppeli; l'informatico Andreas Brodbeck e il grafico Armin Frischknecht; gli autori di singoli moduli Laura Baschung, Marisa Beland, Luca Bernasconi, Francesca Beyeler, Riccarda Bürli, Lidia Cadamuro, Maria Chiara Capano, Melina Delli Colli, Tommaso Forciniti, Matteo Galiffa, Maria Chiara Janner, Lorenzo Martignoni, Catherine Müller, Pamela Pace, Maria Chiara Paravicini, Adriana Scalbi e Tito Schumacher; il Mathematisch- Naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl, patrono del progetto, e in particolare la sua prorettrice Susanne Kalt e l'amministratrice dei fondi Susanne Michienzi; tutti i partner mediatici del progetto, in primo luogo la Radiotelevisione Svizzera Italiana.

Parimente, un infinito grazie a chi mi hanno aiutata nel processo di stesura della tesi con suggerimenti, critiche ed osservazioni: la Professoressa Laura Incalcaterra McLoughlin che, coniugando in una sola persona l'*expertise* in didattica dell'italiano e dei nuovi media, ha saputo supervisionare al meglio la mia tesi interdisciplinare; il Prof. Dr. Paolo Bartoloni e la Dr. Anne O'Connor del Graduate Research Committee che, durante gli annuali *Graduate Research Committee Meetings* e la *Viva* mi hanno indirizzato nella soluzione di problemi; la Prof.ssa Claudia Borghetti che, in quanto esperta esterna, ha fornito indispensabili indicazioni per la revisione successiva alla *Viva*; il Prof. Dr. Franz Eberle dell'Università di Zurigo che mi sostenuta nel processo di ammissione al dottorato; il collega Dr. Fabio Sticca per i preziosi consigli; l'amica e collega Dr. Jennifer Lertola per i consistenti apporti all'*instructional design* e alla rilettura della tesi stessa: la loro fiducia, competenza ed esperienza sono state fondamentali.

Abbreviazioni

CDIP: Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique
CDPE: Conferenza svizzera dei Direttori della Pubblica Educazione
CMS: Content Management System
CSRE: Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
DAZ: Deutsch als Zweitprache (tedesco lingua seconda)
DAF: Deutsch als Fremdsprache (tedesco lingua straniera)
EDK: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren
FLE: Français Langue Étrangère
GA: Gestaltungsaussagen (design principles, principi di design)
ID: Instructional Design
L2: Lingua Seconda
LCMS: Learning Content Management System
Lling: Legge sulle lingue
LMS: Learning Management System
LO: Learning Object
LOM: Learning Object Metadata
LPCu: Legge sulla promozione della Cultura
LRTV: Legge sulla Radiotelevisione
LS: Lingua Straniera
OER: Open Educational Resource
OLing: Ordinanza sulle Lingue
OLSI: Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana
ORM: Ordinanza sul Riconoscimento delle scuole di Maturità
PEL: Portfolio Europeo delle Lingue
PEL III: Portfolio Europeo svizzero delle Lingue rivolto ad adolescenti e adulti
PER: Plan d'Etudes Romand
QCER: Quadro comune europeo di riferimento
RTR: Radiotelevision Svizra Rumantscha
SRG: Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft
SSR: Società svizzera di Radiotelevisione
RSI: Radiotelevisione Svizzera Italiana
WBT: Web-Based Training
→ : micro- e macro principi di *design*

Bibliografia

(link aggiornati al 31/5/2017)

- AA.VV. (2001). *Io parlo italiano: corso di italiano per immigrati*. Rai, Radiotelevisione Italiana. <http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano>
- AA.VV. (2002). *Swissdox.ch Medienbeobachtung*. <http://www.swissdox.ch/>
- AA.VV. (2002-2015). *Collana "Quaderni di cinema italiano per stranieri"* (P. E. Balboni Ed.). Perugia: Guerra.
- AA.VV. (2006). *Zattoo.com: TV for you*. <https://zattoo.com/>
- AA.VV. (2007a). *In Italia: l'Italia e l'italiano per stranieri*. Rai, Radiotelevisione Italiana. <http://www.italia.rai.it/>
- AA.VV. (2007b). *Yabla.com: Language Immersion With Authentic Video*. <https://www.yabla.com/>
- AA.VV. (2009). *Englishcentral: Learn English with the World's Best Videos*. <https://www.englishcentral.com/>
- AA.VV. (2010a). *English Attack! Learn English with movie clips and games*. <https://www.english-attack.com/>
- AA.VV. (2010b). *Socrative: classroom app for fun, effective classroom engagement*. <https://www.socrative.com/>
- AA.VV. (2011). *Instreamia beta*. <http://www.instreamia.com/>
- AA.VV. (2011-2015). *Mille feuilles*. Bern: Schulverlag.
- AA.VV. (2013a). *Deutsch für dich: kostenlos gemeinsam Deutsch lernen*. Goethe Institut. <https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm>
- AA.VV. (2013b). *Grande portale della lingua italiana*. Rai, Radiotelevisione Italiana. <http://www.italiano.rai.it/>
- AA.VV. (2014a). *Conclusioni della XXIII sessione della Commissione culturale consultiva italo-svizzera*. http://www.esteri.it/mae/resource/doc/2015/03/xxiii_sessione_comm_cult_italo_svizzera_publicazione.pdf
- AA.VV. (2014b). *Deutsche Welle: Deutsch lernen*. <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055>
- AA.VV. (2014c). *Italiano nelle scuole dell'obbligo del Canton Argovia: sì o no? Rassegna stampa*. [italianoascuola.ch, il network per insegnanti di italiano in Svizzera. https://italianoascuola.ch/iniziative/novembre-2013-il-caso-argovia/](http://italianoascuola.ch/iniziative/novembre-2013-il-caso-argovia/)
- AA.VV. (2015). *Fatg*. Cuira: Lia Rumantscha. http://www.liarumantscha.ch/uploads/files/pdf_cumplet_r.pdf
- AA.VV. (2015-2017). *Clin d'œil*. Bern: Schulverlag.
- AA.VV. (2017). *OER Commons & Open Education*. <https://www.oercommons.org/about>
- Adler, R., Rosenfeld, L., & Proctor, R. (2014). *Interplay: The Process of Interpersonal Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Agar, M. (1994). The intercultural frame. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, pp. 221-237.
- Al Azri, R. H., & Al-Rashdi, M. H. (2014). The Effect Of Using Authentic Materials In Teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3 (10), pp. 249-254.
- Alloatti, S. (2004). L'esperienza del Decameron Ipertestuale: alcune riflessioni sui pregi e i difetti dell'edizione elettronica. *PhiN-Beiheft*, 2, pp. 214-229. <http://web.fu-berlin.de/phn/beiheft2/b2t01.htm>
- Alloatti, S. (2017). Design didattico del manuale "Tracce", versione 1.0. *Tracce.ch*. http://www.tracce.ch/c/images/stories/material_LP/designdidatticoTRACCE.pdf

- Alloatti, S., Favre, D., Heierli, U., Lertola, J., Lurati, G., Piconi, M., & Somenzi, B. (2016). *321via.ch – Potenza il tuo italiano con giornali, radio e TV della Svizzera italiana*. <http://www.321via.ch/>
- Alloatti, S., Heierli, U., & Tarantino, A. (2012-2013). *Tracce, manuale d'italiano per germanofoni (A1-B2.1), 12 fascicoli*. Meilen: Eigenverlag. <http://www.tracce.ch/>
- Alloatti, S., & Palm, P. (2010). *SOL-Szenarien für den Französisch- und Italienischunterricht*. Zürich (dispensa per corsi di formazione continua, 113 pp.).
- Alloatti, S., Somenzi, B., Bovet, A.-C., Jeanmaire, S., & Wangler, C. (2007). *Fremdsprachenwerkstatt.ch: eine interdisziplinäre Werkstatt zur Förderung von Language Awareness / Atelierdeslangues.ch: plateforme interdisciplinaire pour la promotion du Language Awareness*. <http://www.fremdsprachenwerkstatt.ch/>
<http://www.atelierdeslangues.ch/>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Andres, M., Korn, K., Barjak, F., Glas, A., Leukens, A., & Niederer, R. (2005). *Fremdsprachen in Schweizer Betrieben: Eine Studie zur Verwendung von Fremdsprachen in der Schweizer Wirtschaft und deren Ansichten zu Sprachenpolitik und schulischer Fremdsprachenausbildung*. Sonderdruck der Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten.
<http://www.fhnw.ch/wirtschaft/icc/forschung/forschung-kommunikationsmanagement/abgeschlossene-forschungsprojekte/fremdsprachen-in-schweizer-betrieben.pdf>
- Anzivino, F., & D'Angelo, K. (2009). *Ci vuole orecchio, 3 vol.* Firenze: Alma.
- Arthur, P. (1999). Why use video? A teacher's perspective. *VSELT*, 2:4, pp. 4-16.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P. E. (2013). *Fare educazione linguistica attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università.
- Balboni, P. E. (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento. *EL.LE*, 4 (1), pp. 1-20.
- Balboni, P. E. (2016). Glottodidattica: apprendimento e insegnamento di L1, L2, LS e LC. In S. Arduini & M. Damiani (a cura di), *Linguistica applicata* (pp. 21-40). Limena: Libreriauniversitaria.
- Battaglia, C., Bettoni, C., Ciliberti, A., Dolci, R., Donati, M., Ferrari, S., Nicchi, F., Nuzzo, E., Pallotti, G., Pugliese, R., Vitali, G., Zanoni, G., & Zorzi, D. (2015). *Progetto FIRB-LIRA*. <http://lira.unistrapg.it/>
- Battaglia, M., Le Quellec Cottier, C., Sartori, D., Cereghetti, G., Hirschi, H., Wintgens, D., Leuenberger, M., Lütolf, P., & Andrey, S. p. (2013). *Promozione dell'insegnamento dell'italiano nei licei svizzeri: rapporto del gruppo di lavoro all'attenzione della Commissione svizzera di maturità*.
<http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/32585.pdf>
- Baumgartner, E., Bell, P., Brophy, S., Hoadley, C., Hsi, S., Joseph, D., Orrill, C., Puntambekar, S., Sandoval, W., & Tabak, I. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), pp. 5-8.
- Begotti, P. (2006). *Didattizzazione di materiali autentici e analisi di manuali d'italiano per stranieri*. Venezia: Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari.
http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattizzazione_analisi_teoria.pdf

- Bennet, M. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (a cura di), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2011). *A developmental model of intercultural sensitivity*. Hillsboro-Milano: The intercultural development research institute.
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf
- Benucci, A. (2015). Dal plurilinguismo all'intercomprensione educativa. In A. Benucci (a cura di), *L'intercomprensione: il contributo italiano* (pp. 3-48). Novara: UTET.
- Berruto, G. (8.11.2012). *L'italiano degli svizzeri*. Documento presentato alla conferenza "Nuit des langues", Berna.
<http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/BERRUTO-2012-Italiano-degli-svizzeri-Berna-conferenza.pdf>
- Berruto, G. (2005). *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari: Laterza.
- Berthele, R., Duchêne, A., & Studer, T. (2016). *Fremdsprachenunterricht : Wissenschaft, Mission und Politik (7/2016)*. Fribourg/Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
http://doc.rero.ch/record/277489/files/Wissenschaft_Mission_Politik_Juli2016.pdf
- Bettoni, C. (2014). *Usare un'altra lingua: Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Bianconi, S. (2002-2014). Italiano. In M. Jorio (a cura di), *Dizionario storico della Svizzera (versione digitale)*. Locarno: Dadò. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/111196.php>
- Biotti, F. (2011). La verifica. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 157-167). Milano: Mondadori.
- Blum, R. (1999). Sprachenvielfalt und Föderalismus. *ZOOM Kommunikation und Medien*, 12/13, pp. 50-55.
- Bolten, J. (2006). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In K. Götz (a cura di), *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training. 6. Auflage* (pp. 57-76). Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Bolten, J. (2010). E-Learning. In A. Weidemann, J. Straub, & S. Nothnagel (a cura di), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?* (pp. 397-416). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali: Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in rete*. Trento: Erickson.
- Bonfadelli, H., & Fretwurst, B. (2012). *Radio-/TV-Programme der SRG und der privaten Anbieter aus der Perspektive der Mediennutzung: Akzeptanz, Erwartungen und Bewertung, Erhebung Herbst 2011 und Frühjahr 2012*. Zürich: IPMZ-Universität Zürich.
http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/69396/1/Abschlussbericht_der_BAKOM_Studie_Programmqualit%C3%A4t_2011H_2012F_Final.pdf
- Borghetti, C., & Lertola, J. (2014). Interlingual Subtitling for Intercultural Language Education: A Case Study. *Language and Intercultural Communication*, 14 (4), pp. 423-444.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York: Springer.
- Brown, S. (2011). *Listening Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Buchholtz, C. (2010). *Neue Medien: neues Lernen - neues Handeln – eine explorative Studie zur Veränderung unterrichtlicher Handlungsmuster von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien (PhD.)*. Berlin: Humboldt-Universität Berlin, Philosophische Fakultät IV
- Büchi, C. (2011, 8.1.2011). Wie tief ist der «Röstigraben» eigentlich? *NZZ*.
<http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/wie-tief-ist-der-roestigraben-eigentlich-1.9023955>

- Bundesamt für Statistik. (2003). *Verteilung der Landessprachen in den Kantonen, 2000*.
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/thematische_karten/maps/bevoelkerung/sprachen_religionen.NewWindow.parsys.0002.4.Preview.html
- Bundesamt für Statistik. (2010). *Eidgenössische Volksabstimmung vom 26. September 2010*.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/17/03/blank/key/2010/04.html>
- Burger, H., & Luginbühl, M. (2014). *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin: De Gruyter.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *CARAP: un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture – competenze e risorse*. Graz: ECML.
<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, VI (11). <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- Cardillo, G., Arcangeli, M., Naddeo, C. M., & Giugni, S. (2014). *Attestato ADA: piano dei corsi (Società Dante Alighieri)*. Firenze: Alma.
- Cardillo, G., & Vecchio, P. (2015). *Nuovo syllabo della Certificazione PLIDA, livelli A1-C2*. Roma: Società Dante Alighieri.
http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf
- Caruana, S. (2006). Trilingualism in Malta: Maltese, English and 'Italiano Televisivo'. *International Journal of Multilingualism*, 3 (3), pp. 159-172.
- Cathomas, B. (1994). Zur Präsenz des Rätoromanischen in Graubünden. In H. Bickel & R. Schläpfer (a cura di), *Mehrsprachigkeit - eine Herausforderung*. Basel- Frankfurt a. M.: Helbing und Lichtenhahn.
- Chen, C.-M., & Lin, Y.-J. (2016). Effects of different text display types on reading comprehension, sustained attention and cognitive load in mobile reading contexts. *Interactive Learning Environments*, 24 (3), pp. 553-571.
- Chesini, C., Keller, M., Rast, C., Keller, M., Egli, I., Sieber, N., Hueber, E., Sachser, C., Schaedler, G., Zürn, C., & Fischer, M. (2017-2021). *Dis donc*. Zürich-St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Christen, H. (2005). Die Deutschschweizer Diglossie und die Sprachendiskussion. In D. Ambühl & M. Zbinden (a cura di), *Sprachendiskurs in der Schweiz: vom Vorzeigefall zum Problemfall; Tagung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, vom 11. November 2005 in Biel* (pp. 85-96). Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Christopher Guerra, S., & Zurbruggen, S. (2013). *Sprachkurse für Mitarbeitende der Bundesverwaltung: Evaluation und Analyse des Angebotes und dessen Nutzung (Ausführlicher Projektbericht)*. Institut für Mehrsprachigkeit: Fribourg.
- Christopher, S., & Somenzi, B. (2015). *Italiano subito. Curriculum minimo d'italiano. Programma completo di introduzione breve all'italiano per allievi germanofoni della scuola secondaria*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
<http://www.italianosubito.ch/>
- Chudak, S., & Nardi, A. (2016). Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ-Unterricht. In S. Chudak, H. Drumbl, A. Nardi, & R. Zanin (a cura di), *IDT 2013 Medien in Kommunikation und Unterricht* (pp. 39-53). Bozen: Universität Bozen.
- Consiglio federale. (1995, 15.02.1995). Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati liceali di maturità (ORM). <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19950018/index.html>

- Consiglio federale. (2003, 12.06.2003). Regolamento concernente il riconoscimento dei certificati rilasciati dalle scuole specializzate.
https://edudoc.ch/record/38116/files/AK_FMS_it.pdf
- Consiglio federale. (2009, 24.06.2009). Ordinanza sulla maturità professionale federale (OMPro). <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20080844/index.html>
- Consiglio federale. (2012, 07.12.2012). Consolidamento della comprensione reciproca e della coesione nazionale da parte della SRG SSR: Rapporto in adempimento della mozione Maissen (10.3055)
<http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/28979.pdf>
- Consiglio federale. (2014, 28.11.2014). Messaggio concernente la promozione della cultura negli anni 2016–2020 (Messaggio sulla cultura)
<https://www.admin.ch/opc/it/federal-gazette/2015/447.pdf>
- Consiglio federale. (2015, 11.12.2015). Rapporto periodico relativo alla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie, Sesto rapporto della Svizzera.
http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04245/04246/04248/index.html?lang=it&download=NHzLpZeg7t,lnp6IONTU042I2Z6ln1ah2oZn4Z2qZpn02YUq2Z6gpJCEen97gGym162epYbg2c_JKbNoKSn6A--
- Coray, R., Kobelt, E., Zwicky, R., Kübler, D., & Duchêne, A. (2015). *Mehrsprachigkeit verwalten? Spannungsfeld Personalrekrutierung beim Bund*. Zürich: Seismo.
- Costamagna, L., Marasco, M. V., & Santeusano, N. (2010). *L'italiano con le canzoni*. Perugia: Guerra.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- CSRE. (2014). *Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014*. Aarau: Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa. <http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper-bildungsbericht2014it/index.html>
- Cunningham, W., Beck, K., & al. (2001). *Manifesto for Agile Software Development*.
<http://agilemanifesto.org/iso/it/manifesto.html>
- de Ferrari, M. (2006). Le traitement des documents authentiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE ou du FLES. <http://www.franccparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2653-le-traitement-des-documents-authentiques-dans-lenseignement-apprentissage-du-fle-ou-du-fles.html>
- De Vito, A., & Zahner, G. (2002). *Italiano e altro 2. Il metodo d'italiano per scuole medie superiori*. Zurigo: Edizioni Elena.
- Degache, C., & Melo, S. (2008). Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes, Dossier: L'Intercompréhension, 1*, pp. 7-14.
- Del Bono, F., & Nuzzo, E. (2015). L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti? *Italiano LinguaDue, 2*, pp. 1-12.
- Di Blas, D., Bolchini, L., & Cantoni, N. (2010). *Comunicazione, qualità, usabilità*. Milano: Apogeo.
- Diadori, P. (1994). *L'italiano televisivo: aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici*. Torino: Bonacci.
- Díaz Luque, F., Berrío, M., & Fernández, Á. (2010). *Lyricstraining.com: learn English and other languages through music and the lyrics of your favourite songs*.
<https://lyricstraining.com/>
- Divisione della formazione professionale del Cantone Ticino. (2013). *Scuolavisione > Ivideo.education*. <http://www.scuolavisione.ch/> > <http://ivideo.education.ch/>
- Döbeli Honegger, B. (2012). iLegende Wollmilchsau: Überlegungen zur Zukunft des Schulbuchs in Zeiten von iPads & Co. *Zeitschrift für eLearning, 3*, pp. 14-26.

- Donaghy, K. (2015). *Film in Action: Teaching Language Using Moving Images*. Guildford: Delta Publishing.
- Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C., & Gäde, J. C. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, London* (Vol. 4), pp. 43-69.
- Duda, R., & Tyne, H. (2010). Authenticity and Autonomy in Language Learning. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 92, pp. 86-106.
- Dupuy, G., & Point, A. (2012). *Fleex: Improve your English with your favorite videos*. <http://fleex.tv/>
- EDK/CDIP/CPDE. (2004). *Einsegnement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programma de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf
- EDK/CDIP/CPDE. (2007). *HarmoS: accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria*. Berna http://edudoc.ch/record/24709/files/HarmoS_i.pdf
- EDK/CDIP/CPDE. (2013). *Sprachenstrategie Sekundastufe II*. Bern http://www.edudoc.ch/static/web/dokumentation/sprachenstrat_sek2_d.pdf
- EDK/CDIP/CPDE. (2014). *Enquête 2013/2014: Langues étrangères: langues enseignées, introduction*. Berne <http://www.edk.ch/dyn/15532.php>
- EDK/CDIP/CPDE. (2015a). *Fakultativer Unterricht dritte Landessprache / enseignement facultatif troisième langue nationale (Sekundarstufe I / degré secondaire I)*. Bern http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/095b.pdf
- EDK/CDIP/CPDE. (2015b). *Insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo: scheda informativa*. Berna: Servizio stampa Segretariato generale CDPE http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/ftktbl_sprachen_i.pdf
- EDK/CDIP/CPDE. (2015c). *Recommandations relatives à la promotion de l'italien, langue nationale, dans les gymnases suisses*. Berne http://edudoc.ch/record/116833/files/empf_ital_gym_f.pdf
- Etter, V., Herzen, J., Kristof, V., Grossglauser, M., & Thiran, P. (2014a). *Mining Democracy*. Documento presentato alla conferenza ACM Conference on Online Social Networks (COSN), Dublin, Ireland. <http://infoscience.epfl.ch/record/201674/files/mining-democracy-cosn.pdf>
- Etter, V., Herzen, J., Kristof, V., Grossglauser, M., & Thiran, P. (2014b). *Predikon.ch*. <http://www.predikon.ch/it/modelli-di-voto/lingua>
- Fabel-Marchini, C., Hinkelmann Ehrhard, G., Bernabei-Dangelmaier, P., & Santschi, A. (2013). *Italianisch A1 1/4, 2. Ausgabe*. Zürich: Compendio.
- Fabio, R. A., & Giannatiempo, S. (2004). *Influenza dei media sui processi cognitivi*. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U., Università Cattolica, Quaderni del Servizio di Psicologia dell'apprendimento e dell'educazione in età evolutiva.
- Faggioli, M. (2010). *Tecnologie per la didattica*. Milano: Apogeo.
- Fiechtner, S., Allemann, J., Trebbe, J., & Kolb, S. (2012). *Kontinuierliche Fernsehprogrammforschung in der Schweiz: Die Programme der SRG SSR. Zusammenfassung zentraler Resultate Frühjahr 2012 (29.06.2012)*. Freiburg i. Ue: Universität Freiburg, Departement für Medien - und Kommunikationswissenschaft. https://www.bakom.admin.ch/dam/bakom/de/dokumente/2012/12/uni_freiburg_kontinuierlichefernsehprogrammforschunginderschweiz.pdf.download.pdf
- Forum Helveticum. (2013). *Multilingua – Dialekt und sprachkulturelle Verständigung / Multilingua – dialecte et compréhension interculturelle / Multilingua – dialetto e*

- comprensione interculturale, Massnahmenkatalog / Catalogue de mesures / Catalogo di misure (24.06.2013).* <http://www.forum-helveticum.ch/logicio/client/forumhelveticum/file/Dialekt/KatalogdeflPortal.pdf>
- Frattoni, I., & Troncarelli, C. (2007). *Azzurro: Italienisch Intensivkurs mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Fuhrman, O., & Ihmels, J. (2013). *Lingua.ly, the language learning app*. <http://lingua.ly/> (ultimo accesso: marzo 2016)
- Gage, N. L., Berliner, D. C., & Bach, G. (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Ghisla, G. (2013). Fremdsprachenlandschaft Berufliche Grundbildung: eine Übersicht und ein Beispiel. *Babylonia*, 2, pp. 26-28.
- Giagnoli, A. (2014). *Corsi di italiano in Svizzera (non pubblicato)*. Zurigo: Istituto Italiano di Cultura.
- Gilardoni, S. (2014). *La didattica dell'Italiano L2: approcci teorici e orientamenti applicativi*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40 (2), pp. 97-118.
- Giudicetti, G. P., Klein, H. G., & Maeder, C. (2002). *EuroComRom - I sette setacci: impara a leggere le lingue romanze!* Aachen: Shaker Verlag.
- Giudici, A. (2016). Una scuola per la democrazia? Relazioni fra politica linguistica scolastica, Stato e identità nazionale multilingue nel caso svizzero (1848-1938). *Annali della storia dell'educazione*, 23, pp. 106-123.
- Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for Second Language Listening: Current Scenarios and Improved Pedagogy*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Grin, F. (1999). *Compétences et récompenses: La valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J., & Schwob, I. (2015a). Principaux résultats de "Suisse – Société multiculturelle: Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui; Aus der Sicht der heutigen Jugend; Dal punto di vista dei giovani di oggi" [comunicato stampa]. <http://docplayer.org/7098321-Suisse-societe-multiculturelle.html>
- Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J., & Schwob, I. (2015b). *Suisse – Schweiz – Svizzera. Société multiculturelle: Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui; Aus der Sicht der heutigen Jugend; Dal punto di vista dei giovani di oggi*. Glarus/Chur: Éditions Rüegger/Somedia.
- Gross, M. (2015). *Chapeschas? Interaktives Online-Lehrmittel zur Erlangung rezeptiver Sprachkompetenzen der rätoromanischen Sprache*. Chur: Alta scuola pedagogica dei Grigioni, Centro scientifico di competenza sul plurilinguismo. <http://chapeschas.ch/>
- Grossenbacher, R., Forsberg, T., & Hüppin, T. (2012). *Analyse der Radioprogramme der SRG SSR 2012: Bericht 6.07.2012*. http://www.publicom.ch/wp-content/uploads/ber_SRG2012_def.pdf
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Boston: Addison-Wesley.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11 (2), pp. 101-120. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00992338>
- Helffferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Herron, C., & Seay, I. (1991). The Effect of Authentic Oral Texts on Student Listening Comprehension in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 24 (6), pp. 487-495.
- Hielscher, M. (2012a). *Autorenwerkzeuge für digitale, multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0*. (PhD), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz.
- Hielscher, M. (2012b). LearningApps - interaktive und multimediale Lernbausteine für Ihren Unterricht. <https://learningapps.org/>
- House, J. (1999). Zur Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im universitären Fremdsprachenunterricht. In K. R. Bausch (a cura di), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 89-97). Tübingen: Narr.
- Hutterli, S., Stotz, D., & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue?: Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Jankovsky, P. (2011, 04.02.2011). Tessin bangt um Dantes Sprache. *NZZ*. <http://www.nzz.ch/tessin-bangt-um-dantes-sprache-1.9346569>
- Jordan, K. (2015). *MOOC Completion Rates: The Data*. <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>
- Keller, J. M. (2009). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer US.
- Kerres, M. (2005). Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In B. Dieckmann & P. Stadtfeld (a cura di), *Allgemeine Didaktik im Wandel* (pp. 214-234). Heilbrunn: Klinkhardt. Versione digitale da cui si cita: https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/mdidaktikkerres_0.pdf
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4a ed.). München: Oldenbourg.
- Kerres, M., & Bormann, M. (2009). Explizites Lernen in serious games: Zur Einbettung von Lernaufgaben in digitale Spielwelten. *Zeitschrift für E-learning*, 4 (4), pp. 23-34.
- Kerres, M., & de Witt, C. (2004). Pragmatismus als theoretische Grundlage zur Konzeption von eLearning. In D. Treichel & H. O. Meyer (a cura di), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Beispiele* (pp. 77-99). München: Oldenburg Verlag.
- Klein, H. G., & Reissner, C. (2002). *EuroComRom: historische Grundlagen der romanischen Interkomprehension*. Herzogenrath: Shaker.
- Kleppin, K. (2002). Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache*, 39 (1), pp. 26-30.
- Koller, W. (1999). Nationale Sprach(en)kultur der Schweiz und die Frage der "nationalen Varietäten des Deutschen". In A. Gardt, U. Hass-Zumkehr, & T. Roelcke (a cura di), *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*. Berlin: de Gruyter.
- Kreis, A., Lügstenmann, G., & Staub, F. C. (2008). *Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching. Forschungsbericht 05*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kreis, G. (2002). *Svizzera. Dizionario storico della Svizzera*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I9825.php>
- Lazaro, M., & Cattaneo, A. (2013). Hypervideos – ein spannender didaktischer Erlebnisparcours. *Babylonia*, 3, pp. 39-43.
- Lemeunier, V. (2005). Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. <http://www.franccparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2645-elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique.html>
- Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning (National Asian Languages and Studies in Australian Schools*

- Strategy Report*). Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.
- Lingzhu, J., & Yuanyuan, Z. (2010). The Use of Authentic Materials in Teaching EFL Listening. *Humanising language teaching*, 12 (4).
<http://www.hltmag.co.uk/aug10/mart03.htm>
- Lipowski, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 27 (3), pp. 346-360.
- Lüdi, G. (2002). *Plurilinguismo. Dizionario storico della Svizzera*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I24596.php>
- Lüdi, G., & Werlen, I. (2005). *Paesaggio linguistico in Svizzera*. Neuchâtel: UST, Ufficio federale di statistica.
- Malinverni, M., Roncoroni-Waser, & Viecegli, F. (1997). *Orizzonti, Italienischlehrwerk für Sek I und II*. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Mariani, L. (2015). Tra lingua e cultura, la competenza pragmatica interculturale. *Italiano Lingua Due*, 1, pp. 111-130.
- Marin, T. (2000). *Ascolto Medio (con CD audio)*. Atene: Edilingua.
- Marin, T. (2004). *Ascolto Avanzato (con CD audio)*. Roma: Edilingua.
- Marin, T., & Magnelli, S. (2006). *Nuovo progetto italiano 1*. Roma: Edilingua.
- Mariolini, N. (2015). *Förderung der Mehrsprachigkeit. Evaluationsbericht an den Bundesrat und Empfehlungen zur Mehrsprachigkeitspolitik (Art. 8d Abs. 4 SpV). Entwicklung von 2008 bis 2014, Perspektiven von 2015 bis 2019* Delegierte des Bundes für Mehrsprachigkeit: Eidgenössisches Finanzdepartement EFD.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mezzadri, M. (2006). *Cantagramma: apprendere la grammatica italiana con le canzoni*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M., & Balboni, P. E. (2011). *Nuovo Retel: Corso Multimediale Di Italiano per Stranieri*. Perugia: Guerra.
- Misik, J., & Don, B. (2013). *linguistadores.com: Language Learning through Articles, Music Videos*. <http://www.linguistadores.com/> (ultimo accesso: novembre 2016)
- Mohr, S., & Ittel, A. (2014). *Motiviert unterrichten: Effektive Wege aus der Motivationsfalle*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Mohsen, M. A. (2016). The use of help options in multimedia listening environments to aid language learning: A review. *British Journal of Educational Technology*, 47 (6), pp. 1232–1242.
- Molenda, M. (2003). In Search of the Elusive ADDIE Model. *Performance Improvement*, 42 (6), pp. 34-36.
- Moneta Mazza, E. (2003). Chi ha orecchie per intendere, intenda – La comprensione auditiva nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera – Teorie cognitive e prassi didattica. *Culture – Annali del Dipartimento di Lingue della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Studi di Milano*, 17, pp. 211-232.
<http://www.club.it/culture/culture2003/elisabetta.moneta.mazza/indice-i.html>
- Monteiro, S., Lencastre, J. A., Osório, A. J., da Silva, B. D., de Waal, P., Ilin, S. Ç., Türel, Y. K., & Turhan, M. (2016). *Course design in e-learning and the relationship with attrition and dropout: A systematic review*. Documento presentato alla conferenza Fourth International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, 6-8/10/2016, Firat University, Turkey.
- Moretti, B. (2005). I dialetti nella Svizzera italiana, oggi. *Forum Helveticum: Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion*, 15, pp. 8.
- Moretti, B. (2011). Svizzera, italiano di. [http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-di-svizzera_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-di-svizzera_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

- Moretti, B. (2012). "Come cancellare una lingua minoritaria: istruzioni per l'uso". Tredici anni dopo. In P. Di Pretoro & R. Unfer Lukoschik (a cura di), *Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l'Unità d'Italia* (pp. 29-35). München: Martin Meidenbauer.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (a cura di), *English for Specific Purposes* (pp. 13-17). London: Modern English Publications.
- Müller, M., Gerhartl, S., Halilbasic, A., Berthele, R., Kaiser, I., Shafer, N., Wertenschlag, L., & Peyer, E. (2009). *Chunsch druus?: Schweizerdeutsch verstehen - die Deutschschweiz verstehen*. Bern: Schulverlag plus.
- Nardi, A. (2006). *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. (PhD.), Philosophische Fakultät der Universität Zürich, Zürich. <http://edudoc.ch/record/4081/files/zu07051.pdf>
- Nencioni, G. (1976). Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. *Strumenti critici*, LX, pp. 1-56.
- Neuner, G. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In G. Neuner & M. Asch (a cura di), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*. (Vol. 3, pp. 14-39). Kassel: Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Fremdsprache".
- Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. (PhD.), Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia. <http://www.stelliniudine.gov.it/wp-content/uploads/2013/10/NovelloR.pdf>
- Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola – Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing. http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/Novello_Valutazione.pdf
- Oelkers, J. (2009). *Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht*. Documento presentato alla conferenza 10. Fachtagung Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE) 19.0.2009, Dresden. <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/DresdenUnterricht.pdf>
- Onah, D. F. O., Sinclair, J., & Boyatt, R. (2014). Dropout Rates of Massive Open Online Courses : Behavioural Patterns. *Proceedings of the 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain. 7-9.07.2014, EDULEARN 14*, pp. 5825-5834. <http://wrap.warwick.ac.uk/65543>
- Pandolfi, E. M. (2004). L'italiano, il dialetto e le altre lingue nella pubblicità in Ticino. *Università di Berna – Osservatorio linguistico della Svizzera italiana*. http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Pubblicazioni_Online/Pandolfi_italiano_dialetto_lingue_pubblicita_Svizzera_italiana_versione_completa.pdf
- Pandolfi, E. M. (2009). *LIPSI: lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana*. Bellinzona: Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.
- Pandolfi, E. M. (2010a). Considerazioni sulla didattica dell'italiano L2 in Svizzera. *LinguaDue*, 2 (1), pp. 16.
- Pandolfi, E. M. (2010b). Contatto o mancanza di contatto nell'italiano della Svizzera italiana. In R. Bombi, M. D'Agostino, S. Dal Negro, & R. Franceschini (a cura di), *Lingue e culture in contatto, Atti del X Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Bolzano, 18-19 febbraio 2010* (pp. 22). Perugia: Guerra.
- Pandolfi, E. M. (2017). Italian in Switzerland: the dynamics of pluricentrism. In Cerruti M., C. C., & M. S. (a cura di), *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian* (pp. 321-360). Berlin: De Gruyter.

- Pandolfi, E. M., Casoni, M., & Bruno, D. (2016). *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati delle Rilevazioni strutturali 2010-12*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Pandolfi, E. M., Christopher Guerra, S., & Somenzi, B. (2013). Multilinguismo svizzero e competenze ricettive. Il progetto CIR (Curriculum di Italiano Ricettivo). In A. I. Ribera Ruiz de Vergara (a cura di), *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui* (pp. 39-49). Rouen: ERIAC.
- Pandolfi, E. M., Christopher, S., & Somenzi, B. (2014). *Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Pardo Ballester, C. (2012). CALL Evaluation: Students' perception and use of LoMásTv. *CALICO Journal*, 29 (3), pp. 532-547.
- Park, A. (2012). *FluentU*. <http://www.fluentu.com/>
- Paschke, P. (2000). *Fremdsprachliches Hörverstehen: Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung* (M.A.), University College Dublin. http://venus.unive.it/paschke/public/Paschke2000_FremdsprachlichesHoerverstehenMA.pdf
- Patota, G., & Pizzoli, L. (2004). Il sillabo della Certificazione Società Dante Alighieri. <http://docplayer.it/383715-La-certificazione-plida.html>
- Pécsi, F.-X., Tchang-George, M. C., & Vincent, K. (2006-2010). *Envol lycée*. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag Zürich.
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz.
- Picenoni, M. (2008). *La minoranza di confine grigionitaliana: confini soggettivi, comportamento linguistico e pianificazione linguistica*. (PhD.), Coira: Verlag Bündner Monatsblatt. http://www.zb.unibe.ch/download/eldiss/08picenoni_m.pdf
- Picenoni, M. (2011). La vitalità dell'italiano nei licei della Svizzera francese e tedesca. *Gymnasium Helveticum*, 5, pp. 17-22.
- Piga Zürcher, A. (2008). *Medien und Integration: Zusammenhänge zwischen Integrations- und Mediennutzungsmustern von Italienern der ersten und zweiten Generation in der Schweiz*. (PhD.), Philosophische Fakultät der Universität Zürich, Zürich.
- Preußler, A., Kerres, M., & Schiefner-Rohs, M. (2014). Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser, & P. Grell (a cura di), *Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (pp. 253-274). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Radio France Internationale. (2005). *Apprendre & enseigner*. <https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner>
- Radio Télévision Suisse RTS. (2012). *RTS Découverte*. <http://www.rts.ch/decouverte>
- Radio Télévision Suisse RTS. (2015). *Les patois de Suisse romande*. <http://www.rts.ch/archives/focus/3478415-les-patois-de-suisse-romande.html>
- Radiotelevisione Italiana. (2014). *Rai Lesson Plan*. <http://www.raiscuola.rai.it/startLezioni.aspx>
- Rammstedt, B. (2004). Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: Eine Einführung *ZUMA How-to-Reihe*, 12. http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to12br.pdf
- Ranieri, M. (2012). *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola - AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*. Firenze: Firenze University Press.

- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (a cura di), *Educational Design Research* (pp. 52-66). Abingdon: Routledge.
- Reinmann, G. (2013). *Studententext Didaktisches Design* <http://lernen-unibw.de/studententexte>
- RFI, TV5MONDE, MEAE, & CLEMI. (2011). *Enseigner avec l'audiovisuel : le kit pédagogique*. http://www1.rfi.fr/lffr/articles/139/article_4264.asp
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engesern, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (a cura di), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Tests und Trends N.F. 2)* (pp. 261-279). Göttingen: Hogrefe.
- Rings, L. (1986). Authentic Language and Authentic Conversational Texts. *Foreign Language Annals*, 19 (3), pp. 203-208.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rossi, F. (2011). Variazione diamesica. In R. Simone, G. Berruto, & P. d'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano, 2 voll.* (Vol. II, pp. 1540-1542). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Rückl, M., Moriggi, R., Rigamonti, E., Holzinger, G., Seeleitner, I., Castillo de Kastenhuber, C., & de Lara Fernández, C. (2012). *Scopriamo l'italiano: Italienisch interlingual*. Wien: Verlag hpt. <http://www.hpt.at/Flipbooks/SCOPRIAMO/>
- Schaffner, S. (2011). Sprachen in der tertiären akademischen Bildung – ein Blick aufs Jahr 2031. *Babylonia*, 3, pp. 48-51.
- Schneider, G., North, B., & Koch, L. (2012). *Europäisches Sprachenportfolio III Version für Jugendliche und Erwachsene* Bern: Schulverlag plus
- Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden*. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Schumann, J. H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Schumann, J. H. (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In J. Arnold (a cura di), *Affect in Language Learning* (pp. 28-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snaidero, T. (2017). *Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht: Eine Konzeption und Lernaufgaben für Italienisch als 3. Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Solmecke, G. (2000). Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In S. Bolton (a cura di), *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar* (pp. 57-76). Köln: VUB Gilde.
- Son, J.-B., & Park, J. Y. (2012). Intercultural usability of language learning websites. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 7 (2), pp. 135-141.
- Spinelli, B., & Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2. Per le Scuole superiori. Con CD-ROM*. Venezia: La Nuova Italia.
- SRF – Schweizer Radio und Fernsehen. (2007). SF Wissen mySchool. <http://www.srf.ch/sendungen/myschool>
- SRG/SSR. (2012). *Motion Maissen: Antworten der SRG auf Fragen des Bundesamtes für Kommunikation (Bakom)*. http://www.bakom.admin.ch/themen/radio_tv/01153/01156/04068/index.html?lang=de&download=NHZlpZeg7t,Inp6lONTU042lZ26ln1acy4Zn4Z2qZpn02YUq2Z26gpJCDe4J3gmym162epYbg2c_JjKbNoKS6A--
- Straub, J., Nothnagel, S., & Weidemann, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen In A. Weidemann, J. Straub, & S. Nothnagel (a cura di), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch* (pp. 15-29). Bielefeld: transcript Verlag.

- Torresan, P. (2014a). Il dettato e il dictocloze sono prove valide e affidabili per valutare la comprensione orale? *Romanica Cracoviensia*, 14, pp. 138-150.
- Torresan, P. (2014b). Item Analysis di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS (livello B1; sessione estiva 2012). *Caligrama*, 19 (2), pp. 17-33.
- Torresan, P. (2015a). Analisi (classica, Rasch, dei distrattori) di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS. *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Language*, 2 (1), pp. 20-54.
- Torresan, P. (2015b). Distrattori e chiavi in un cloze lessicale a scelta multipla di livello avanzato: l'opportunità di considerare il giudizio di nativi esperti. *Revista de Italianística*, XXX, pp. 5-31.
- Torresan, P. (2015c). Item analysis di prove di ascolto a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS. *Estudos da Linguagem*, 18 (2), pp. 449-484.
- Torresan, P. (2016). Analisi della predittività di item tratti da prove di comprensione della certificazione .IT per la fascia di competenza dell'autonomia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55 (1), pp. 155-183.
- Torresan, P., Naddeo, C. M., & Trama, G. (2013). *Nuovo canta che ti passa*. Firenze: Alma.
- Troncarelli, D. (2010). Progettare un corso per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali on line. In A. Villarini (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera* (pp. 31-51). Milano: Mondadori.
- Troncarelli, D. (2011). Insegnare l'italiano L2 a oriundi italiani. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 268-282). Milano: Mondadori Università.
- TV5monde. (1996). *Langue française*. <http://enseigner.tv5monde.com/> e <http://apprendre.tv5monde.com/>
- TV5monde. (2015). *FAQ - Enseigner*. http://www.tv5monde.com/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/enseigner_faq.php
- Ufficio federale di statistica. (2016). *Popolazione residente permanente straniera secondo la nazionalità, periodo 1980-2015*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/popolazione/migrazione-integrazione/nazionalita-straniera.assetdetail.287560.html>
- van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2012). *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-component Instructional Design*. London: Routledge.
- Vedovelli, M., & Bandini, A. (2005). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Vignate, D. (2011, 16.11.2011). Italiano a gran richiesta. *Corriere del Ticino*, p. 7.
- von Ahn, L., & Hacker, S. (2011). *Duolingo.com: impara l'inglese, il francese e altre lingue gratis*. <https://duolingo.com/>
- Weibel, E. (2005). Une menace pour la cohésion nationale? *Forum Helveticum: Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion*, 15, pp. 33-38.
- Weinschenk, S. M. (2011). *100 cose che ogni designer deve conoscere sulle persone*. Milano: Pearson.
- Werlen, I. (2005). Mundarten und Identitäten. *Forum Helveticum: Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion*, Heft 15, pp. 26-32.
- Werlen, I. (2008). *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz: Welche Bedingungen fördern oder hemmen die Mehrsprachigkeit?, Schlussbericht im Rahmen des NFP 56*. <https://edudoc.ch/record/26886/files/werlen.pdf>
- Werlen, I., Rosenberber, L., & Baumgartner, J. (2006). Warum welche Sprachen lernen? Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. In A. Abel, M. Stuflesser, & M. Putz (a cura di), *Mehrsprachigkeit in*

- Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis / Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, buone pratiche / Multilingualism across Europe: Findings, Needs, Best Practices* (pp. 219-229). Bolzano/Bozen: Accademia Europea Bolzano.
- Widmer, A. (1996). Sprachen und Sprachenunterricht an der Berufsmaturität. *Babylonia*, 1, pp. 12-15.
- Wilkins, D. A. (1973). *A Communicative Approach to Syllabus Construction in Adult Language Learning*. Documento presentato alla conferenza A unit/credit system for modern languages in adult education, St. Wolfgang, Austria, 17-28.06.1973. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED086012>
- Witmer, D. F., & Taweasuk, C. (1998). Why Business People Use The World wide Web: An Application Of Uses And Gratifications Theory. In C. Ess & F. Sudweeks (a cura di), *Proceedings Cultural Attitudes Towards Communication and Technology '98* (pp. 289-316). Sydney: University of Sydney.
- Wytenbach, A. (2014, 20.05.2014). In Svizzera almeno 8400 studenti studiano l'italiano. *Giornale del Popolo*, p. 15.
- Ziglio, L., & Rizzo, G. (2014). *Nuovo Espresso 1 - einsprachige Ausgabe Schweiz. Buch mit DVD-ROM: corso di italiano*. München: Hueber Verlag GmbH.
- Zingarelli, N. (2012). *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Appendice A

Questioning route per lo svolgimento del focus group con il team redazionale

(le regole di codificazione e la trascrizione del *focus group* possono essere richieste a info@321via.ch)

Breve introduzione: la moderatrice dà il benvenuto ai partecipanti, spiega il suo ruolo, ricorda che il focus group verrà registrato per poter essere trascritto e che i dati verranno anonimizzati.

Prima di iniziare a porre le domande della terza, quarta e quinta colonna della tabella seguente, la moderatrice chiarisce alcuni termini tecnici¹⁵⁹.

Research question	Concetto	Domanda principale	Eventuali domande di mantenimento	Domande di approfondimento
RQ 1a) La partecipazione al processo di redazione ha permesso ai redattori di ampliare le proprie competenze professionali?	Aumento di competenze professionali	L'esperienza di 321via vi ha permesso di ampliare le vostre competenze professionali? Se sì, in quali ambiti?	Guardate le sei carte che metto qui al centro del tavolo: in quali ambiti sentite di aver acquisito nuove competenze professionali – e in quali invece no? Ci sono ambiti che qui non si trovano rappresentati?	(domande da porre solo se alcuni rispondono che c'è stato effetto formativo, una alla volta) A cosa si può ricondurre l'effetto formativo di 321via che avete appena descritto? Pensate che sia un effetto durevole? Ciò che avete imparato nel progetto 321via ha provocato o sta provocando un cambiamento nel vostro modo insegnare?
RQ 1b) Nel corso del processo di redazione, la qualità delle attività didattiche prodotte è aumentata grazie all'uso del software autore	Elementi che hanno favorito una bassa o alta qualità dei moduli	Come valutate la qualità dei vostri materiali didattici prodotti per 321via rispetto a quelli che produce per le vostre lezioni in classe?	[Se qualcuno di voi riconosce una differenza di qualità tra i propri moduli su 321via e i materiali didattici che produce per le proprie lezioni]	[Se nessuno ha nominato, come fattore rilevante, l'uso del software autore] Secondo voi, il fatto di usare il software autore ha avuto delle ripercussioni

¹⁵⁹ Font end: il sito di 321via.ch come l'utente lo vede (sia quando non è registrato, sia quando lo è); back end: il sito di 321via.ch riservato agli amministratori e ai redattori; software autore: la parte, nel back end, che permette di creare i contenuti didattici.

di 321via? A quali fattori si riconduce un eventuale effetto positivo?			<p>[se qualcuno dice che la qualità dei moduli prodotti per 321via è più alta]</p> <p>A quali fattori si può ricondurre questa differenza?</p>	<p>sulla qualità finale dei vostri moduli? Se sì, potete spiegare come e perché?</p> <p>[Se nessuno ha nominato, come fattore rilevante, le modalità di lavoro nel team] Secondo voi, il fatto che foste invitati a lavorare in coppia e che riceveste <i>feedback</i> da altri autori di moduli ha avuto un'influenza sulla qualità finale del vostro prodotto? Se sì, potete spiegare come e perché?</p> <p>Ci sono modalità di lavoro adottate nel corso del progetto 321via che vorreste mantenere o riprendere anche al di fuori? Quali e perché?</p>
RQ 1c) La motivazione a produrre attività didattiche per 321via è aumentata grazie all'uso del software autore?	Mutamenti nella motivazione	<p>Quale fattore vi ha maggiormente motivati a produrre moduli per 321via?</p> <p>Quanto siete stati motivati a produrre attività per il progetto 321via nelle fasi rappresentate in questo diagramma?</p>	<p>Ripensate in particolare alla fase prima e dopo aver visto il sito 321via.ch funzionante: che influsso ha avuto sulla vostra motivazione?</p> <p>Ripensate anche alla fase in cui avete imparato a usare il software autore di 321via: che influsso ha avuto sulla vostra motivazione?</p>	<p>Quali altri fattori hanno avuto un influsso sul vostro livello di motivazione?</p> <p>Cosa vi ha permesso di mantenere la motivazione sufficientemente alta da poter raggiungere gli obiettivi che vi eravate posti?</p>
RQ 1d) Il software autore	Qualità del software	Ecco una pagina con due	Chi di voi se la sentirebbe, ora,	Se ci fosse un budget per

di 321via.ch risponde ai bisogni dei redattori?		screenshot del software autore di 321via: uno del back end con la lista dei moduli e dei rispettivi "task", uno invece di un "task" appena creato e degli "elements" che si possono selezionare. Quali sono, secondo voi, pregi e difetti di questo software?	di usare il software autore da solo per implementare un nuovo modulo? Se no, perché? Se sì, perché?	migliorare il software autore, cosa vorreste chiedere all'informatico?
Fase conclusiva	Dimenticanze	Ho, a vostro avviso, omissso di porre una domanda importante?	Chi vuole aggiungere altro?	
	Riassunto	Riassumo i punti più importanti. Il mio riassunto è corretto?	Quali sono le parole chiave di questa discussione che, secondo voi, non ho menzionato?	

[carte da stampare ingrandite e da mostrare ai redattori per la RQ 1a]

Creazione di attività sul lessico	Creazione di attività sulla grammatica	Creazione di attività di comprensione scritta
Creazione di attività di comprensione orale	Creazione di attività basate su materiali autentici	Creazione di attività plurilingui

[diagramma da stampare ingrandito e da mostrare ai redattori per la RQ 1c]



Pagina da stampare per ogni redattore per la RQ 1d]
Il software autore nel back end di 321via

Un **modulo**
composto da
cinque **task**

321via Administration [Help on Pillar syntax](#) Logged in as Sara Alloatti [Logout](#)

Modules Assets UI Texts Tagging Users Configuration

Module

+ CREATE NEW MODULE

Canyoning in Ticino	15-30 minuti	https://321via.ch/app/modules/B1/322/Canyoning-in-Ticino	Edit Test Delete Prepare-Assets
1. Task "canyoning"			Edit ↑ ↓ Test Delete
2. Task "tv 00:09"			Edit ↑ ↓ Test Delete
3. Task "espressione idiomatica"			Edit ↑ ↓ Test Delete
4. Task "forma impersonale"			Edit ↑ ↓ Test Delete
5. Task "tv 06:45"			Edit ↑ ↓ Test Delete
+ Add task			
Alberto Giacometti	45-60 minuti	https://321via.ch/app/modules/B2/323/Alberto-Giacometti	Edit Test Delete Prepare-Assets
1. Task "tv 4:04"			Edit ↑ ↓ Test Delete
2. Task "verbi con preposizioni"			Edit ↑ ↓ Test Delete
3. Task "tv 10:24"			Edit ↑ ↓ Test Delete
4. Task "trascrizione dell'intervista"			Edit ↑ ↓ Test Delete
5. Task "trascrizione dell'intervista"			Edit ↑ ↓ Test Delete
6. Task "imperfetto e passato prossimo"			Edit ↑ ↓ Test Delete
7. Task "professioni"			Edit ↑ ↓ Test Delete
+ Add task			
Spaghetti svizzeri?	15-30 minuti	https://321via.ch/app/modules/A1/324/Spaghetti-svizzeri	Edit Test Delete Prepare-Assets
1. Task "verbo "essere""			Edit ↑ ↓ Test Delete
2. Task "emigrazione"			Edit ↑ ↓ Test Delete
3. Task "articolo"			Edit ↑ ↓ Test Delete
4. Task "tv 02:28"			Edit ↑ ↓ Test Delete
5. Task "articolo"			Edit ↑ ↓ Test Delete
+ Add task			
Soglio	15-30 minuti	https://321via.ch/app/modules/A2/325/Soglio	Edit Test Delete Prepare-Assets
1. Task "villaggio"			Edit ↑ ↓ Test Delete
2. Task "stagioni"			Edit ↑ ↓ Test Delete
3. Task "tv 03:02"			Edit ↑ ↓ Test Delete
4. Task "tv 03:02"			Edit ↑ ↓ Test Delete

321via Administration [Help on Pillar syntax](#) Logged in as Sara Alloatti [Logout](#)

Modules Assets UI Texts Tagging Users Configuration

Module

Title of task
<Unbenannt>

topicTags
economia
scienza
natura
sport
storia

Create new: OK

contextTags
emigrati svizzeri
politica linguistica
italiano in Svizzera
Grigioni Italiano
Ticino

Create new: OK

activityTypeTags
Lettura
Vocabolario
Grammatica
Ascolto

Create new: OK

grammarTopicTags
verbo "essere"
participio passato
comparativo e superlativo
verbi e preposizioni
sostantivi

Create new: OK

Add elements

+ AUDIO PLAYER + FOLDING GROUP + HTML CODE + IMAGE + LUECKENTEXT 1

+ MAP & PAIR + SELECT (MULTIPLE) + SELECT (SINGLE) + SELF EVALUATION

+ TEXT (PILLAR) + TEXT HIGHLIGHT + TEXT INPUT + VIDEO PLAYER

[Open preview ...](#)

[SALVA E CHIUDI](#) [SALVA](#) [Esci senza salvare](#)

Gli
elements
per
comporre un
task

Appendice B

Questionario rivolto agli studenti di didattica (intervento didattico 2, cfr. 8.2)

Progetto "321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS"

Cari studenti e care studentesse di didattica dell'italiano di Zurigo e di Friburgo,

il progetto "321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS" è terminato. Per valutare il suo potenziale formativo nell'ambito della formazione didattica dell'italiano, vi prego di completare il seguente questionario entro il 31 dicembre. I risultati di questa inchiesta saranno, in forma anonima, utilizzati nell'ambito della mia tesi di dottorato sul progetto 321via.ch. Per rispondere alle domande in maniera completa e accurata vi occorrono circa 30 minuti.

Ringraziandovi della vostra preziosa collaborazione, vi auguro una buona fine di semestre!

Sara

*Campo obbligatorio

Il tuo nome (verrà anonimizzato)

Item 1

La tua risposta

Da quanti semestri studi didattica dell'italiano?

Scegli

Item 2

In quali ambiti hai già insegnato l'italiano LS?

Item 3

- ☐ in corsi privati
- ☐ in scuole li lingua (tipo Migros, ecc.)
- ☐ in scuole dell'obbligo
- ☐ in licei o scuole professionali
- ☐ non ho esperienze d'insegnamento
- ☐ Altro: _____

Da quanti anni sei insegnante di italiano LS?

Scegli

Item 4

La fase iniziale del progetto

Quando la tua docente di didattica ha presentato il progetto "321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS" e ha illustrato le tappe e le deadline principali, quali sono stati i tuoi pensieri e sentimenti prevalenti?

Item 5

La tua risposta

Che effetto ha avuto su di te il fatto di sapere che, se il tuo modulo avesse soddisfatto determinati standard di qualità, sarebbe stato pubblicato sul sito ufficiale di 321via.ch?

Item 6

La tua risposta

Nel corso del progetto

Quali fasi del progetto hanno favorito la tua motivazione a produrre un modulo di 321via e quali l'hanno frenata? *

Item 7

	Ha aumentato molto a mia motivazione	Ha aumentato un poco la mia motivazione	Ha diminuito un poco la mia motivazione	Ha diminuito molto la mia motivazione
Leggere le norme redazionali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cercare il materiale autentico e definire il tema del modulo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strutturare il modulo a livello concettuale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abbozzare o redigere le singole attività su carta o word	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizzare il software autore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ricevere feedback al proprio modulo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adattare il modulo in base ai feedback ricevuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sapere che il modulo verrà pubblicato sulla piattaforma 321via	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raffinare il modulo per la pubblicazione definitiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Il progetto "321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS", rispetto alle tue competenze pregresse...

Item 8

- ☐ era una partita vinta in partenza
- ☐ era una sfida, ma non una particolarmente difficile
- ☐ mi ha messo alla prova, ma era una sfida adatta al mio livello
- ☐ mi ha duramente messo alla prova, è stata un'ardua sfida
- ☐ mi ha portato ai miei limiti, pensavo di non farcela

Il software autore

Pensa alle situazioni in cui hai già elaborato materiali didattici destinati a essere stampati o fotocopiati, e confrontale alla situazione che hai appena vissuto nel progetto "321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS", in cui invece hai dovuto usare un software autore. Per te personalmente, quali vantaggi e svantaggi ha avuto il fatto di dover usare un software autore?

Item 9

La tua risposta

Come si potrebbe migliorare, secondo te, il software autore?

Item 10

La tua risposta

Quante ore hai lavorato in totale, tu personalmente, al progetto "321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS"?

Item 11

La tua risposta

Nel redigere il modulo, in quali fasi hai lavorato individualmente e in quali avete lavorato in coppia? Per favore, descrivi IN GRANDE DETTAGLIO le fasi di lavoro indicando a) se hai lavorato insieme al/la tuo/a compagno/a o da solo/a, b) su cosa hai/avete lavorato e c) per quanto tempo. Per esempio: "TAPPA 1: individuale, cercare tema adatto, 1 h; TAPPA 2: in coppia, discutere le proposte e cercare materiale autentico, 2 ore", ecc.

Item 12

La tua risposta

Il futuro del progetto

Consigliaresti alla tua docente di didattica di ripetere il progetto "321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS" anche in futuro? Se sì, perché? Se no, perché?

Item 13

La tua risposta

Indipendentemente dalla risposta che hai appena dato, se la tua docente ripetesse il progetto "321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS" con altri studenti, come le consiglieresti di migliorarlo?

Item 14

La tua risposta

Puoi immaginare di realizzare, in futuro, altri moduli per 321via in via del tutto volontaria?

Item 15

- ☐ Sì, certamente
- ☐ Sì, probabilmente
- ☐ No, non credo
- ☐ Assolutamente no

Valutazione finale

A progetto terminato, come valuti globalmente l'esperienza fatta nel progetto "321via nei corsi di didattica dell'italiano L2/LS"?

Item 16

- ☐ Estremamente negativa
- ☐ Abbastanza negativa
- ☐ Abbastanza positiva
- ☐ Estremamente positiva

Quali competenze ti ha permesso di sviluppare questo progetto? C'è qualcosa che senti di saper fare meglio?

Item 17

La tua risposta

C'è qualcosa che vuoi aggiungere? Qualcosa che finora nel questionario non hai avuto modo di dire?

Item 18

La tua risposta

Appendice C

Il secondo questionario rivolto agli insegnanti di liceo (intervento didattico 3, cfr. 8.3). Il primo, utilizzato per rilevare dati sul profilo personale degli insegnanti, può essere richiesto a info@321via.ch)

Secondo questionario su 321via.ch

*Campo obbligatorio

Nome (sarà anonimizzato): *

La tua risposta

Item 1

Nel periodo tra settembre 2016 e marzo 2017 hai fatto uso di 321via.ch... *

Item 2

☐ mai

☐ una volta

☐ di tanto in tanto

☐ spesso

AVANTI

Pagina 1 di 3

1) Nel caso di risposta precedente "mai"...

Perché non hai mai fatto uso di 321via.ch? *

La tua risposta

Item 3

Fine del questionario per chi non ha mai usato 321via.ch.

2) Nel caso invece di risposta "una volta, di tanto in tanto, spesso", il questionario contempla le seguenti domande.

Uso di 321via

321via per i tuoi studenti

Come hai usato 321via?

(più risposte possibili)

Item 4

- ☐ Al computer: un computer per ogni studente
- ☐ Al computer: un computer ogni due o più studenti
- ☐ Al computer, ma solo per certi studenti (mentre il resto della classe faceva altro)
- ☐ Stampando un modulo per ogni studente e proiettando il modulo digitale col beamer
- ☐ Mostrando il modulo col beamer a tutta la classe (senza supporto cartaceo)
- ☐ Altro: _____

Facoltativo: vuoi specificare perché hai fatto questo uso di 321via.ch?

Item 5

La tua risposta

A quale scopo hai fatto uso di 321via?

(più risposte possibili)

Item 6

- ☐ come attività in classe
- ☐ come test/compito in classe
- ☐ come compito a casa
- ☐ Altro: _____

Su una scala da 1 a 6, quanto ti è parso che i tuoi studenti, in media, gradissero lavorare con 321via?

(più risposte possibili)

Item 7

	1	2	3	4	5	6	
per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	tantissimo

I tuoi studenti...

(più risposte possibili)

Item 8

- ☐ hanno sempre svolto i moduli da te indicati
- ☐ talvolta potevano scegliere quali moduli svolgere
- ☐ erano sempre liberi di scegliere quali moduli svolgere
- ☐ Altro: _____

Hai mai richiesto ai tuoi studenti di stampare o scaricare il proprio certificato personale?

Item 9

- ☐ no
- ☐ sì

Come valuti l'utilità di 321via.ch per i tuoi studenti?

Item 10

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
321via è utile per sviluppare competenze d'ascolto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
è utile per sviluppare competenze di lettura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
è utile per conoscere la realtà italoфона svizzera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
è utile per imparare a non temere la complessità della lingua autentica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
è utile per stimolare curiosità e empatia nei confronti di chi parla italiano in Svizzera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
è utile per imparare a sfruttare altre lingue per capire l'italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
è utile per sensibilizzare al plurilinguismo svizzero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro...

La tua risposta

Come valuti la piattaforma dal punto di vista dei suoi contenuti?

Item 11

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
i temi dei moduli sono ben scelti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i contenuti dei moduli sono interessanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le attività all'interno dei moduli sono sufficientemente variate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i moduli sono ben calibrati per i livelli A1, A2, B1 e B2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le attività sono ben calibrate rispetto al livello del rispettivo modulo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le consegne delle singole attività sono chiare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la selezione di testi/audio/video autentici è adatta alle mie esigenze di insegnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro...

La tua risposta

Qui di seguito trovi alcune domande sulle funzionalità tecniche e sull'aspetto grafico della piattaforma. Secondo te, dover fare login è...

Item 12

	1	2	3	4	
molto fastidioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	per nulla fastidioso

Una volta fatto login, il funzionamento è...

Item 13

	1	2	3	4	
intuitivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	difficile da capire

Cercare contenuti è...

Item 14

	1	2	3	4	
Facile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Difficile

La sezione "il mio portfolio" è...

Item 15

	1	2	3	4	
utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	superflua

La funzione di stampa del proprio certificato, è...

Item 16

	1	2	3	4	
utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	inutile

La grafica del sito è...

Item 17

	1	2	3	4	
molto riuscita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	per nulla riuscita

321via per te come insegnante

Prima che esistesse 321via.ch, sentivi la mancanza di uno strumento didattico simile?

Item 18

	1	2	3	4	
proprio sì	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	per niente

Se hai appena risposto "1" o "2": quale lacuna ha colmato 321via?

Item 19

La tua risposta

La piattaforma 321via.ch ha (avuto) un valore formativo per te?

Item 20

- ☐ sì
- ☐ no
- ☐ non lo so

Se hai risposto "sì": cosa hai imparato?

Item 21

La tua risposta

In futuro...

- ☐ sono sicuro/a che userò ancora 321via.ch
- ☐ penso che userò ancora 321via.ch
- ☐ penso che non userò più 321via.ch
- ☐ sono sicuro/a che non userò più 321via.ch
- ☐ Altro: _____

Item 22

Ecco la domanda (facoltativa) più impegnativa di questo questionario: pensi che l'uso di 321via possa cambiare o abbia cambiato il tuo modo di pensare o agire come insegnante? Se sì, puoi descrivere questi cambiamenti?

Item 23

La tua risposta

Consigliaresti ai tuoi colleghi o alle tue colleghe di usare 321via con le loro classi?

Item 24

- ☐ sì
- ☐ no
- ☐ con alcune riserve

Perché? (qui puoi motivare la tua risposta indicando difetti e pregi di 321via)

Item 25

La tua risposta

Secondo te, come si può migliorare 321via.ch?

Item 26

La tua risposta

AmMESSO che vengano pubblicati nuovi moduli, quali temi vorresti che trattassero?

Item 27

La tua risposta

AmMESSO che fosse possibile, vorresti creare dei moduli di 321via.ch?

Item 28

- ☐ Sì, da pubblicare sul sito ufficiale e rendere così accessibili a tutti
- ☐ Sì, ma solo se li potessi far vedere solo alle mie classi
- ☐ No
- ☐ Altro: _____

Se hai risposto "sì": cosa ti sarebbe d'aiuto?

(più risposte possibili)

Item 29

- ☐ Redigere un modulo con una persona che l'ha già fatto
- ☐ Imparare a farlo nell'ambito di un corso di formazione
- ☐ Disporre di video-tutorial che spiegano passo passo come fare
- ☐ Altro: _____

Appendice D

Questionario rivolto agli studenti di liceo (intervento didattico 4, cfr. 8.4)

Evaluation von 321via.ch

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

Vielen Dank, dass du diesen kurzen Fragebogen zu 321via.ch ausfüllst. Deine Antworten helfen mir zu verstehen, wie 321via.ch bei dir angekommen ist. Dazu werde ich die gesammelten Daten anonymisieren und im Rahmen meiner Forschungsarbeit analysieren.

Grazie mille, e un caro saluto,

Sara Alloatti (Projektleiterin 321via.ch)

***Campo obbligatorio**

Vorname, Name *

Item 1

La tua risposta

Jahrgang *

Item 2

La tua risposta

Name des Gymnasiums: *

Item 3

La tua risposta

Klasse (zB. 1e): *

Item 4

La tua risposta

Ich lerne Italienisch am Gymi seit X Jahren... *

Scegli ▼

Item 5

Ich spreche Italienisch zu Hause. *

☐ ja

☐ nein

Item 6

Ich habe etwa X Module von 321via.ch gänzlich bearbeitet.

Scegli ▼

Item 7

Ich habe etwa X Module angefangen (aber nicht fertig bearbeitet).

Scegli ▼

Item 8

Hat es dir gefallen, im Rahmen des Italienischunterrichts 321via.ch zu nutzen?

Item 9

	1	2	3	4	5	6	
überhaupt nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	wirklich sehr

Ich würde mir wünschen, dass meine Lehrperson weiter 321via.ch in unserer Klasse braucht.

Item 10

- ☐ Ja, mehrmals im Semester
- ☐ Ja, etwa 1x pro Semester
- ☐ Eher nicht
- ☐ Überhaupt nicht

Eventuelle Bemerkungen:

La tua risposta

Ich habe 321via.ch auch ausserhalb des Unterrichts ausprobiert (es war meine Initiative).

Item 11

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Meiner Meinung nach sind die Module von 321via.ch nützlich, um: *

Item 12

	Sehr nützlich	Ziemlich nützlich	Wenig nützlich	Nicht nützlich
gesprochenes Italienisch verstehen zu lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
geschriebenes Italienisch verstehen zu lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
authentisches Italienisch verstehen zu lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Italienische Schweiz kennen zu lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Rolle des Italienischen in der Schweiz kennen zu lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuell weiteres:

La tua risposta

Ich vermute, 321via.ch könnte folgende Wirkung auf mich haben: *

Item 13

	Sehr wahrscheinliche Wirkung	Mögliche Wirkung	Unwahrscheinliche Wirkung	Ausgeschlossene Wirkung
es steigert mein Selbstvertrauen: "Ich schaffe es, echtes Italienisch zu verstehen!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es verleitet mich, mehr Medien auf Italienisch selbstständig zu konsumieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es macht mich neugierig: "Ich möchte italienischsprachige Gemeinschaften in der Schweiz besser kennenlernen".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es fördert meine Fähigkeit, Italienischsprechende in der Schweiz besser zu verstehen (kulturell, nicht nur sprachlich)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es hilft mir, die Italienische Schweiz besser zu verstehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiteres:

La tua risposta

Meiner Meinung nach, ist die Methode von [321via.ch...](#) *

Item 14

	sehr	ziemlich	wenig	kaum
effektiv (gutes Verhältnis von Aufwand und Ertrag)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wirksam (ich lerne etwas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
motivierend/anregend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unterhaltsam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
amüsant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anstrengend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
langweilig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mühsam (ich regte mich auf)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gut auf die 4 Niveaus (A1, A2, B1, B2) abgestimmt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schön gestaltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
interessant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
herausfordernd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ev. anderes:

La tua risposta

Konntest du, während du ein Modul bearbeitetest, den "Flow-Zustand" erreichen (d.h. du warst so auf die Aufgaben konzentriert, dass du die Zeit vergessen hast)? *

Item 15

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Ich weiss es nicht

Wie motivierend ist...

Item 16

	sehr	ziemlich	wenig	kaum
die graphische Gestaltung der Plattform?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Menge an authentischen Medien?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Anzeige des erreichten Punktestandes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das eigene Portfolio, wo ich begonnene und abgeschlossene Module sehen kann?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das Zertifikat, das ich ausdrucken kann?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gibt es sonst noch Elemente, die dich motiviert haben?

Item 17

La tua risposta

Gibt es etwas, was dich demotiviert hat?

Item 18

La tua risposta

Angenommen, dass du später im Studium oder im Berufsleben deine Italienischkenntnisse auffrischen musst: würdest du [321via.ch](#) als nützlich dafür empfinden und deshalb nutzen wollen? *

Item 19

- ☐ Auf jeden Fall
- ☐ Wahrscheinlich
- ☐ Vielleicht
- ☐ Kaum
- ☐ Sicher nicht

Würdest du [321via.ch](#) einem Freund/einer Freundin, der/die Italienisch trainieren möchte, weiterempfehlen? *

Item 20

- ☐ Auf jeden Fall
- ☐ Vielleicht
- ☐ Kaum
- ☐ Sicher nicht

Würdest du [321via.ch](#) einer erwachsenen Person, der/die Italienisch trainieren möchte, weiterempfehlen? *

Item 21

- ☐ Auf jeden Fall
- ☐ Vielleicht
- ☐ Kaum
- ☐ Sicher nicht

Wie würdest du [321via.ch](#) verbessern?

Item 22

La tua risposta

Wie bewertest du die Gesamtqualität von [321via.ch](#)? (wie in der Schule: 1 = sehr schlecht, 4 = genügend, 6 = sehr gut) *

Item 23

	1	2	3	4	5	6	
sehr schlecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr gut

Angenommen, es werden neue Module geschrieben: Welche Themen würdest du dir wünschen?

Item 24

La tua risposta

Was ich noch sagen wollte...

Item 25

La tua risposta